

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA**  
**EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Modelos de enseñanza del lenguaje musical**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**María Victoria Rodríguez García**

DIRECTOR

**Luis Fernando Vílchez Martín**

**Madrid, 2018**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Y CENTRO DE FORMACIÓN DE PROFESORADO  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA  
EDUCACIÓN

Programa de Doctorado: Psicología escolar y desarrollo



**TESIS DOCTORAL**  
MODELOS DE ENSEÑANZA  
DEL LENGUAJE MUSICAL

**PRESENTADA POR**  
María Victoria Rodríguez García

**Director**  
Dr. D. Luis Fernando Vilchez Martín

**Madrid, 2017**



**TESIS DOCTORAL**

**MODELOS DE ENSEÑANZA  
DEL LENGUAJE MUSICAL**

**DOCTORANDA:**

MARÍA VICTORIA RODRÍGUEZ GARCÍA

**DIRECTOR DE TESIS:**

Dr. D. LUIS FERNANDO VILCHEZ MARTÍN

**MADRID, 2017**





*A mis hijos Teresa y Jesús*

*A mi esposo Luis*

*A mis padres y hermanos*



## Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a Luis Fernando Vílchez, mi director de tesis, por confiar en mí y en mi proyecto desde el principio y ayudarme en su realización. Gracias por sus enseñanzas y contribuciones, por su apoyo y por su amistad.

Agradezco al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación que acogiera este proyecto y que posibilitara su desarrollo y finalización. Mi agradecimiento también a los miembros de este tribunal por haber aceptado estar presentes en esta tesis.

De modo muy especial quiero agradecer a Constanza Rincón, mi compañera de doctorado y mi amiga por sus sabios consejos, su estímulo y su apoyo en los peores y mejores momentos. Su ayuda y su confianza en mí han sido fundamentales para que este trabajo culmine satisfactoriamente.

A mis otros compañeros de doctorado, Rubén y José Gabriel, con los que he compartido y discutido ideas durante el tiempo de formación del doctorado. Gracias por todos los buenos momentos.

A mi compañera de Universidad, Pilar, una verdadera amiga, por su apoyo en todas las situaciones de mi vida.

A todos los profesores, alumnos y padres del Centro Integrado “Padre Antonio Soler” que han colaborado en la realización de esta tesis. A todos los profesores de Música y Artes Escénicas de los Conservatorios de Madrid que han participado también en ella.

De modo muy especial, un agradecimiento a toda mi familia, padres, hermanos, marido, y, sobre todo, a mis hijos, estímulo y referencia en todos mis trabajos. Sin vuestra ayuda y empuje no habría podido desarrollar esta investigación. Gracias por vuestro cariño y vuestra paciencia.



# Índice

<b>Resumen</b>	<b>1</b>
<b>Ph.D. Abstract</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
i.    Presentación de la tesis . . . . .	11
ii.   Planteamiento de la investigación . . . . .	13
 <b>PARTE I. MARCO TEÓRICO</b>	 <b>17</b>
 <b>Capítulo 1. Justificación del tema elegido y objetivos de la tesis</b>	 <b>19</b>
1.1. Importancia del tema elegido. Punto de partida de la investigación. . . . .	21
1.2. Otras investigaciones sobre el ámbito de estudio . . . . .	24
1.3. Preguntas para la investigación . . . . .	29
1.4. Objetivos de la investigación. . . . .	30
1.4.1. Objetivo General . . . . .	30
1.4.2. Objetivos específicos . . . . .	30
Resumen. . . . .	31
 <b>Capítulo 2. La educación musical en España</b>	 <b>33</b>
2.1. El marco teórico de la educación musical en España . . . . .	35
2.1.1. Antecedentes. . . . .	39
2.1.2. La Educación desde finales del Antiguo Régimen hasta la promulgación de la Ley Moyano en 1857 . . . . .	40
2.1.3. De la Ley Moyano a la 1ª República 1857-1874. . . . .	43
2.1.4. La Educación en la época de la Restauración. 1874-1923 . . . . .	44
2.1.5. La 2ª República 1931-1936 . . . . .	46

2.1.6. La Dictadura del General Franco 1936-1975 .....	48
2.1.7. La Ley General de Educación de 1970 .....	52
2.1.8. De la LGE a la LOMCE.....	56
Resumen.....	61
 <b>Capítulo 3. La enseñanza musical</b>	<b>63</b>
3.1. Ámbitos de la enseñanza musical .....	65
3.2. Enseñanza, aprendizaje e instrucción. Diferencias entre los términos .....	66
3.3. Los fundamentos de la enseñanza musical.....	68
3.3.1. Fundamentos metodológicos.....	68
3.3.2. Fundamentos pedagógicos .....	69
3.3.3. Fundamentos psicológicos.....	71
3.4. Metodología, método y modelo .....	73
3.4.1. Funciones de los modelos .....	75
3.5. Evolución de las metodologías de la enseñanza musical.....	75
3.5.1. Métodos del siglo XIX .....	75
3.5.2. Métodos del siglo XX .....	79
3.5.2.1. Primer período (1930-1940). De los métodos precursores .....	80
3.5.2.2. Segundo período (1940-1950). Métodos activos.....	82
3.5.2.3. Tercer período (1950-1960). Métodos instrumentales.....	86
3.5.2.4. Cuarto período (1970-1980). Métodos creativos .....	90
3.5.2.5. Quinto período (1980-1990). De transición. De expansión pedagógica .....	94
3.5.2.6. Sexto período (1990). De los nuevos paradigmas (nuevos modelos pedagógicos).....	95
Resumen.....	106
 <b>Capítulo 4. Modelos de enseñanza musical</b>	<b>107</b>
4.1. Modelos de enseñanza.....	109

4.1.1. Clasificación de los modelos de enseñanza de Joyce y Weil . . . . .	111
4.1.2. Clasificación de los modelos de enseñanza según Teófilo Rodríguez . .	123
4.1.3. Clasificación de los modelos de enseñanza según Hopkins . . . . .	124
4.1.4. Modelos didácticos en la enseñanza musical . . . . .	124
4.1.4.1. Clasificación de Esteve Pont (1997) . . . . .	125
4.1.4.2. Clasificación de Cecilia Jorquera (2010) . . . . .	126
4.1.5. Estilos de enseñanza . . . . .	129
4.1.5.1. Estilos personales en la enseñanza de la Música . . . . .	130
Resumen . . . . .	132

## **Capítulo 5. El aprendizaje musical** **133**

5.1. El aprendizaje y el conocimiento . . . . .	135
5.2. Tipos de aprendizaje . . . . .	137
5.2.1. El aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico . . . . .	137
5.2.2. El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo . . . . .	142
5.3. Teorías sobre el aprendizaje . . . . .	146
5.3.1. Diferentes clasificaciones de las teorías del aprendizaje . . . . .	147
5.3.1.1. Clasificación de Pérez Gómez y Gimeno . . . . .	147
5.3.1.2. Clasificación de Teófilo Rodríguez (1999) . . . . .	148
5.3.1.3. Clasificación de Alonso, Gallego y Honey (1994) . . . . .	149
5.3.1.4. Clasificación de Fuentes Aldana (2003) . . . . .	149
5.3.2. Teorías asociacionistas . . . . .	151
5.3.3. Condicionamiento y conductismo . . . . .	152
5.3.4. Teorías estructurales y de la Gestalt . . . . .	156
5.3.5. Teorías constructivistas del aprendizaje . . . . .	157
5.3.6. Teoría del aprendizaje social . . . . .	161
5.3.7. Teoría del procesamiento de información . . . . .	162
5.3.8. El cognitivismo . . . . .	163
5.3.9. Las inteligencias múltiples . . . . .	167



5.4. Estilos de aprendizaje . . . . .	169
Resumen. . . . .	172

## **Capítulo 6. La inteligencia musical. Relación con la inteligencia emocional 173**

6.1. El concepto de inteligencia . . . . .	175
6.2. La Teoría triárquica de la inteligencia y su vinculación con la música . . . . .	178
6.3. Las inteligencias múltiples de Gardner: la inteligencia musical y la inteligencia emocional. . . . .	179
6.4. La inteligencia musical (INMU). . . . .	183
6.5. La inteligencia emocional . . . . .	185
Resumen. . . . .	188

## **Capítulo 7. Metodología 189**

7.1. Fundamentación metodológica. . . . .	191
7.1.1. Paradigmas de la investigación educativa. . . . .	192
7.1.1.1. Concepto de paradigma . . . . .	192
7.1.1.2. Tipos de paradigma . . . . .	194
7.1.1.3. El paradigma de esta investigación . . . . .	198
7.2. La investigación cualitativa . . . . .	201
7.2.1. Perspectiva histórica . . . . .	204
7.2.2. Criterios que regulan la investigación cualitativa . . . . .	206
7.2.3. Investigación cualitativa versus investigación cuantitativa . . . . .	208
7.2.4. Ética de la investigación . . . . .	213
7.3. El estudio de casos como estrategia de indagación y búsqueda . . . . .	214
7.3.1. Definición. . . . .	215
7.3.2. Diseño de estudio de casos . . . . .	216
7.3.3. Características de los estudios de caso . . . . .	217
7.3.4. Tipos de estudio de caso . . . . .	218

7.3.5. Etapas o fases de los estudios de casos . . . . .	219
7.3.6. Ventajas y dificultades del estudio de casos . . . . .	221
7.4. La Investigación-Acción (I.A.) como estrategia de indagación . . . . .	222
7.4.1. Orígenes de la Investigación-Acción. (I-A) . . . . .	222
7.4.2. Concepto de la Investigación-Acción. (I-A). . . . .	225
7.4.3. Características de la I-A. . . . .	227
7.4.3.1. Rasgos vinculados a la acción . . . . .	229
7.4.3.2. Rasgos vinculados con la investigación . . . . .	230
7.4.3.3. Rasgos vinculados al cambio de actitudes . . . . .	230
7.4.4. Tipos de Investigación-Acción . . . . .	232
7.4.5. Proceso y modelos de I-A . . . . .	235
7.5. Técnicas cualitativas de investigación. . . . .	238
7.5.1. La observación . . . . .	241
7.5.1.1. Observación participante . . . . .	243
7.5.1.2. Observación no participante. . . . .	246
7.5.2. Entrevistas . . . . .	247
7.5.2.1. Tipos de entrevista . . . . .	249
7.5.3. Diarios y o notas de campo. . . . .	251
7.5.4. Perfiles . . . . .	251
7.5.5. Análisis de documentos. . . . .	252
7.5.6. Datos fotográficos. . . . .	252
7.5.7. Grabaciones en video . . . . .	252
7.5.8. Grabaciones en audio . . . . .	253
7.5.9. Análisis de datos . . . . .	253
7.5.10. Triangulación . . . . .	258
7.5.11. Grupos de discusión . . . . .	260
7.5.11.1. Origen de los grupos de discusión. . . . .	261
7.5.11.2. Características de los grupos de discusión . . . . .	262
7.5.11.3. Metodología de los grupos de discusión . . . . .	263
7.5.11.4. Ventajas y limitaciones de los grupos de discusión. . . . .	264

7.6. Otras técnicas de recogida de datos . . . . .	265
7.6.1. Las encuestas . . . . .	265
Resumen . . . . .	267
<b>Capítulo 8. Contexto de la investigación</b>	<b>269</b>
8.1. Contexto socio-histórico de la educación musical en los Conservatorios y Centros Integrados de Música de Madrid . . . . .	271
8.2. Los Conservatorios de Música de Madrid . . . . .	273
8.2.1. Origen de los Conservatorios de Música . . . . .	273
8.2.2. El Primer Conservatorio de España: el Conservatorio de Madrid . . . .	274
8.2.2.1. Situación ó enclave . . . . .	275
8.2.2.2. Directores . . . . .	276
8.2.2.3. Reglamentos . . . . .	277
8.2.2.4. El Conservatorio de Madrid en el siglo XX . . . . .	278
8.2.3. Otros Conservatorios de Madrid . . . . .	278
8.3. Los Centros Integrados de Música de Madrid . . . . .	281
8.3.1. Concepto de Centro Integrado de Música . . . . .	281
8.3.2. Características de los Centros Integrados de Música . . . . .	284
8.3.3. Los Centros Integrados de Música de la Comunidad de Madrid . . . .	286
8.3.3.1. El Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba” . . . . .	286
8.3.3.2. El Centro Integrado de Música (CIM) “Padre Antonio Soler” .	287
Resumen . . . . .	305

## **PARTE II. ITINERARIOS DE LA INVESTIGACIÓN** **307**

### **Capítulo 9. Itinerario primero de investigación. Estudios de caso fundamentales de profesores de lenguaje musical en activo del CIM Padre Antonio Soler** **309**

9.1. Planteamiento de la investigación de estudios de caso fundamentales . . . . .	311
--	-----

9.2. Diseño y realización de la investigación con estudios de caso fundamentales. . .	312
9.2.1. Contexto. . . . .	312
9.2.2. Participantes . . . . .	312
9.2.3. Método y técnicas de recogida de datos. . . . .	313
9.2.4. Cuestiones éticas. . . . .	313
9.2.5. Triangulación . . . . .	315
9.3. Análisis de los datos: los informes de los estudios de caso fundamentales. . . .	316
9.3.1. Estudio de caso 1. El profesor Adam. . . . .	316
9.3.2. Estudio de caso 2. La profesora Marta. . . . .	330
9.3.3. Estudio de caso 3. La profesora Ana . . . . .	352
9.3.4. Estudio de caso 4. El profesor Gustavo . . . . .	368
Resumen. . . . .	380

## **Capítulo 10. Itinerario segundo de investigación. Estudios de caso complementarios de profesores de lenguaje musical que trabajaron en el CIM**

### **Padre Antonio Soler 381**

10.1. Planteamiento de la investigación con estudios de caso complementarios . . .	383
10.2. Diseño de la investigación con estudios de caso complementarios. . . . .	384
10.2.1. Contexto. . . . .	384
10.2.2. Participantes . . . . .	384
10.2.3. Método y técnicas de recogida de datos. . . . .	385
10.2.4. Cuestiones éticas. . . . .	385
10.2.5. Triangulación . . . . .	386
10.3. Análisis de los datos: los informes de los estudios de caso complementarios .	387
10.3.1. Estudio de caso 5. La profesora Julia . . . . .	387
10.3.2. Estudio de caso 6. El profesor Juanjo . . . . .	398
10.3.3. Estudio de caso 7. La profesora Irene . . . . .	410
10.3.4. Estudio de caso 8. La profesora Elisa. . . . .	421
Resumen. . . . .	433

**Capítulo 11. Itinerario tercero de investigación. Investigación-acción de tres profesoras del CIM Padre Antonio Soler 435**

11.1. Presentación de la Investigación-Acción .....	437
11.2. Justificación de la investigación-acción .....	438
11.2.1. Preguntas de investigación-acción .....	440
11.2.2. Etapas del proceso de investigación-acción .....	440
11.3. Diseño de la investigación-acción .....	442
11.3.1. Diseño teórico .....	442
11.3.1.1. Objetivos de la investigación. ....	442
11.3.1.2. Recogida de información .....	443
11.3.1.3. Selección de la muestra .....	443
11.3.1.4. Planificación de un plan de acción .....	444
11.3.2. Diseño metodológico .....	447
11.3.2.1. La investigación-acción como estrategia de indagación .....	447
11.3.2.2. Técnicas y métodos de recogida de datos .....	447
11.4. Desarrollo de la investigación-acción .....	448
11.4.1. Etapa preparatoria. ....	448
11.4.1.1. Primer trimestre .....	448
11.4.1.2. Segundo trimestre .....	449
11.4.1.3. Tercer trimestre .....	449
11.4.2. Etapa de puesta en marcha y desarrollo .....	452
11.4.2.1. La planificación .....	454
11.4.2.2. La acción .....	456
11.5. Reflexión final. ....	476
Resumen. ....	479

## **Capítulo 12. Itinerario cuarto de investigación. Análisis de diferentes perspectivas sobre la enseñanza del lenguaje musical, a partir de la experiencia docente de profesores de música de los conservatorios y centros integrados de la Comunidad de Madrid** **481**

12.1. Planteamiento de la investigación a partir de la experiencia docente de profesores de Música de Conservatorios . . . . .	483
12.2. Diseño y realización de la investigación a partir de la experiencia docente de profesores de Música de Conservatorios . . . . .	484
12.2.1. Participantes . . . . .	484
12.2.2. Método y técnica de recogida de datos . . . . .	493
12.3. Análisis e interpretación de los datos. . . . .	494
12.3.1. La importancia de la asignatura de Lenguaje Musical . . . . .	494
12.3.2. La relación de las asignaturas Lenguaje Musical e Instrumento . . . . .	495
12.3.3. La comunicación de los profesores de Lenguaje e Instrumento . . . . .	497
12.3.4. La clase colectiva de Instrumento, espacio para realizar la conexión de los contenidos de Lenguaje al Instrumento. . . . .	498
12.3.5. Falta de conexión entre Lenguaje Musical e Instrumento . . . . .	498
12.3.6. Interés de los alumnos por aplicar los conocimientos de Lenguaje en la práctica de su instrumento . . . . .	506
12.3.7. La función y finalidad del Lenguaje Musical . . . . .	508
12.3.8. Actividades de la clase de Lenguaje Musical. . . . .	513
12.4. Comentarios, sugerencias, reflexiones personales. . . . .	519
Resumen. . . . .	529

## **PARTE III. RESULTADOS GLOBALES, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS** **531**

### **Capítulo 13. Resultados globales** **533**

13.1. Códigos utilizados en el análisis de datos . . . . .	535
13.2. Formación del profesorado . . . . .	539

13.2.1. Ambiente musical familiar . . . . .	539
13.2.1.1. El ambiente familiar musical influyó en la decisión de estudiar música en los profesores participantes . . . . .	539
13.2.1.2. Las experiencias vividas durante la formación de cada profesor fueron determinantes a la hora de encontrar el camino hacia la enseñanza del Lenguaje Musical . . . . .	541
13.2.1.3. Los profesores participantes en esta investigación se han formado continuamente para fortalecer su práctica . . . . .	544
13.2.1.4. La vocación docente fue descubierta de manera temprana por los profesores participantes. . . . .	547
13.3. Lenguaje Musical . . . . .	549
13.3.1. La asignatura de Lenguaje Musical . . . . .	549
13.3.1.1. Los profesores de los casos presentados y los profesores consultados en los conservatorios y centros integrados de la Comunidad de Madrid, valoran positivamente la existencia del L.M. como asignatura curricular. . . . .	549
13.3.1.2. Los profesores protagonistas de los estudios de caso valoran positivamente el Lenguaje Musical . . . . .	551
13.3.2. La enseñanza del Lenguaje Musical . . . . .	552
13.3.2.1. Los profesores de L.M. participantes en este estudio perciben una falta de valoración hacia su labor docente desde otros colectivos de profesores de sus centros de música . . . . .	552
13.3.2.2. Los profesores de Lenguaje Musical referidos en los estudios de caso, encuentran en el CIM un lugar propicio para desarrollar su labor docente . . . . .	554
13.4. Relación Lenguaje Musical-Instrumento . . . . .	555
13.4.1. La conexión de las especialidades . . . . .	555
13.4.1.1. Los conocimientos aprendidos en el Lenguaje Musical no se aplican convenientemente en el proceso de aprendizaje instrumental . . . . .	555
13.4.1.2. El alumno de instrumento en sus primeros años de aprendizaje encuentra dificultades para relacionar los conocimientos adquiridos en la asignatura de L.M en su práctica instrumental . . . . .	557

13.4.1.3.	Las programaciones de las asignaturas instrumentales, así como la de Lenguaje Musical, no siempre se corresponden. . . . .	558
13.4.1.4.	Existe una falta de relación entre las especialidades instrumentales y la del L.M. . . . .	559
13.4.1.5.	La inclusión de la práctica instrumental en la clase de Lenguaje Musical varía de acuerdo al modelo de enseñanza de cada profesor . . . . .	560
13.4.1.6.	La inclusión de elementos de Lenguaje Musical en la práctica instrumental favorece la conexión de las dos asignaturas . . . .	562
13.5.	Estilo/Modelo de enseñanza de Lenguaje Musical . . . . .	564
13.5.1.	Características de los modelos de enseñanza de los profesores de Lenguaje Musical objeto de estudio: coincidencias y diferencias. . . . .	564
13.5.1.1.	Modelo de enseñanza del caso N° 1. El profesor Adam. . . . .	565
13.5.1.2.	Modelo de enseñanza del caso N° 2. La profesora Marta. . . . .	568
13.5.1.3.	Modelo de enseñanza del caso N° 3. La Profesora Ana . . . . .	572
13.5.1.4.	Modelo de enseñanza del caso N° 4. El profesor Gustavo . . . . .	576
13.5.1.5.	Modelo de enseñanza del caso N° 5. La profesora Julia. . . . .	578
13.5.1.6.	Modelo de enseñanza del caso N° 6. El profesor Juanjo . . . . .	580
13.5.1.7.	Modelo de enseñanza del caso N° 7. La profesora Irene . . . . .	583
13.5.1.8.	Modelo de enseñanza del caso N° 8. La profesora Elisa. . . . .	586
13.5.2.	Las influencias recibidas . . . . .	593
13.5.2.1.	La metodología de enseñanza de los profesores de L. M. del CIM se ve influenciada de acuerdo a las diferentes características de los grupos de la enseñanza integrada y de la no integrada. . . . .	593
13.5.2.2.	El proyecto de Investigación-Acción influyó positivamente en las profesoras participantes con la generación de nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza . . . . .	596
13.5.3.	Las influencias producidas. . . . .	597
13.5.3.1.	Los modelos de enseñanza que utiliza el profesor influyen significativamente, en un sentido u otro, en el aprendizaje del alumno. . . . .	597
13.5.3.2.	El proyecto de investigación–acción produce cambios positivos en el estilo de aprendizaje de los alumnos . . . . .	597



13.6. Influencia de las habilidades emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical . . . . .	599
13.6.1. Influencias que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de las habilidades emocionales . . . . .	599
13.6.2. La influencia del proceso de Investigación-Acción con el uso del aprendizaje por proyectos, en la interacción en el aula. . . . .	600
<b>Capítulo 14. Conclusiones</b>	<b>603</b>
14.1. Conclusiones en relación al objetivo general de la tesis . . . . .	605
14.2. Conclusiones en relación a los objetivos específicos de la tesis . . . . .	606
14.3. Otras conclusiones de la investigación realizada . . . . .	610
<b>Capítulo 15. Propuestas</b>	<b>611</b>
15.1. Propuestas de investigación. . . . .	613
15.1.1. Estilos de aprendizaje de Lenguaje Musical . . . . .	613
15.1.2. La integración curricular de las enseñanzas elementales de la música. .	614
15.1.3. La integración curricular de las enseñanzas profesionales de la música. .	614
15.1.4. El Aprendizaje por proyectos: un proceso de integración de las C. Sociales y el Lenguaje Musical en el CIM. . . . .	615
15.2. Propuesta de enfoque didáctico del Lenguaje Musical. . . . .	615
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>621</b>
<b>Anexos</b>	<b>641</b>
Anexo 1. Ejemplo de notas de campo de una observación no participante . . . . .	643
Anexo 2. Ejemplo de notas de campo de una observación no participante . . . . .	646
Anexo 3. Modelo de entrevista realizada a los profesores participantes de la investigación con estudio de caso . . . . .	648
Anexo 4. Ejemplo de transcripción de entrevista realizada a un profesor de estudio de caso (Fragmento) . . . . .	651

Anexo 5. Ejemplo de entrevista realizada por mail para la investigación con estudio de caso (Fragmento) . . . . .	654
Anexo 6. Ejemplo de transcripción de entrevista colectiva al grupo de 2º de enseñanza profesional de Lenguaje Musical. . . . .	658
Anexo 7. Modelo de una encuesta de opinión de los alumnos de 2º E. Profesionales sobre la clase de Lenguaje Musical del curso 2015/2016. . . . .	665
Anexo 8. Ejemplo de transcripción de entrevista no estructurada utilizando el método del mapa de incidentes críticos (fragmento) . . . . .	667
Anexo 9. Ejemplo de entrevista realizada por mail para la investigación-acción . . .	670
Anexo 10. Grupo de discusión con los padres de alumnos de 4º Primaria . . . . .	676
Anexo 11. Evaluación del proyecto por parte de los alumnos . . . . .	683
Anexo 12. Modelo del cuestionario realizado a los profesores de música de los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid. . . . .	690
Anexo 13. Preguntas de opinión para los expertos . . . . .	695
Anexo 14. Aportación a la investigación de las opiniones del Experto nº 1 catedrático de Lenguaje Musical. . . . .	697
Anexo 15. Aportación a la investigación de las opiniones del Experto nº 2 Catedrático de Lenguaje Musical . . . . .	701
Anexo 16. Aportación a la investigación de las opiniones del Experto nº 3 profesor de Lenguaje Musical . . . . .	704
Anexo 17. Figuras (imágenes de momentos de las observaciones y de la Investigación-Acción). . . . .	707



## Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos de la iniciación musical en los niños según Willems .....	37
Tabla 2. Secciones de la Ley Moyano (1857) .....	43
Tabla 3. Cronología de la legislación escolar en España (ss. XIX y XX).....	44
Tabla 4. Cronología de la legislación escolar en España (ss. XIX y XX).....	49
Tabla 5. Etapas de la Educación Musical en España según Mariano Pérez. ....	51
Tabla 6. Contenidos de la educación musical de la EGB (ciclo inicial, medio y superior) .....	54
Tabla 7. Leyes educativas españolas y sus aportaciones a la enseñanza general y musical ..	57
Tabla 8. Tipos de demanda de enseñanzas musicales. ....	65
Tabla 9. Desarrollos pedagógicos del s. XX. ....	79
Tabla 10. Relación entre el aprendizaje de la lengua materna y el de Lenguaje Musical ...	84
Tabla 11. Tipos de demanda de enseñanzas musicales. ....	85
Tabla 12. Estadios del desarrollo cognitivo de Piaget y sus implicaciones musicales ....	98
Tabla 13. Modelos de Enseñanza. Joyce y Weil (1999) .....	113
Tabla 14. Familia de los modelos de enseñanza sociales .....	116
Tabla 15. Familia de los modelos de enseñanza de procesamiento de la información. ...	118
Tabla 16. Familia de los modelos de enseñanza de procesamiento de la información. ...	120
Tabla 17. Familia de los modelos conductistas .....	123
Tabla 18. Diferencias entre el aprendizaje significativo y el memorístico.....	139
Tabla 19. Teorías del aprendizaje. (Pérez Gómez y Gimeno, 1992).....	148
Tabla 20. Teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje .....	150
Tabla 21. Principales modelos teóricos de la inteligencia elaborados en el s. XX .....	177

Tabla 22. Inteligencias múltiples de Howard Gardner . . . . .	182
Tabla 23. Comparación de las características de la investigación cualitativa y cuantitativa	211
Tabla 24. Características de los estudios de caso cualitativos según diferentes autores . . .	217
Tabla 25. Estrategias para mejorar la reflexión y controlar la subjetividad del investigador . . . . .	257
Tabla 26. Criterios del Reglamento interior del Conservatorio de Madrid (1831). . . . .	275
Tabla 27. Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid . . . . .	279
Tabla 28. Conservatorios y Centros Integrados de Música de la CAM . . . . .	280
Tabla 29. Cronograma de la Investigación-Acción . . . . .	450
Tabla 30. Cronograma de la unidad 1 . . . . .	458
Tabla 31. Actividades del Laboratorio Musical I . . . . .	459
Tabla 32. Cronograma de la unidad 2 . . . . .	463
Tabla 33. Actividades del Laboratorio Musical II . . . . .	464
Tabla 34. Cronograma de la unidad 3 . . . . .	466
Tabla 35. Actividades del Laboratorio Musical III. . . . .	467
Tabla 36. Cronograma de la unidad 4 . . . . .	468
Tabla 37. Cronograma de la unidad 5 . . . . .	471
Tabla 38. Cronograma de la unidad 6 . . . . .	473
Tabla 39. Relación de Conservatorios de música participantes en la investigación. . . . .	484

## Índice de gráficos

Gráfico 1. Modelos de educación musical. . . . .	105
Gráfico 2. Otros modelos de educación musical . . . . .	106
Gráfico 3. Profesores participantes de los Conservatorios y Centros Integrados de Música de la Comunidad de Madrid. . . . .	492
Gráfico 4. La importancia de la asignatura Lenguaje Musical dentro del currículo (por profesores de los centros) . . . . .	494
Gráfico 5. La importancia de la asignatura Lenguaje Musical, dentro del currículo (número total de profesores) . . . . .	495
Gráfico 6. Grado de acuerdo que se tiene con la afirmación: "La relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento es imprescindible". . . . .	496
Gráfico 7. Grado de relación entre las asignaturas de Instrumento y Lenguaje Musical . .	496
Gráfico 8. Necesidad de la comunicación entre los profesores de las asignaturas de L. Musical e Instrumento. . . . .	497
Gráfico 9. "La clase colectiva de instrumento es el mejor momento para conectar lo aprendido en lenguaje Musical con el instrumento". . . . .	498
Gráfico 10. El nivel de dificultad de las materias Instrumento y Lenguaje Musical en un mismo curso (por centros diferentes). . . . .	499
Gráfico 11. El nivel de dificultad de las materias Instrumento y Lenguaje Musical en un mismo curso (global profesores de los centros). . . . .	500
Gráfico 12. Estrategias para conectar las dos asignaturas (por centros) . . . . .	502
Gráfico 13. Estrategias para conectar las asignaturas de Lenguaje Musical e Instrumento (por profesores totales) . . . . .	503
Gráfico 14. Grado de acuerdo con la siguiente afirmación: "La mayor o menor relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento depende de la voluntad de los profesores de ambas materias" . . . . .	504
Gráfico 15. Grado de acuerdo con la siguiente afirmación: "La mayor o menor relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento depende de la programación de ambas materias . . . . .	505

Gráfico 16. La consideración que hace el centro sobre la relación que hace el alumno entre las asignaturas de Instrumento y Lenguaje Musical . . . . .	506
Gráfico 17. Percepción de los profesores sobre el grado de preocupación de sus alumnos para aplicar los contenidos de Lenguaje Musical en el instrumento . . . . .	507
Gráfico 18. Incidencia en el rendimiento instrumental de la falta de aplicación de lo aprendido en Lenguaje al instrumento. . . . .	508
Gráfico 19. Funciones de la asignatura de Lenguaje Musical. . . . .	509
Gráfico 20. Grado de acuerdo con la afirmación: “La finalidad del lenguaje musical es el desarrollo de las capacidades vocales-rítmicas-psicomotoras-auditivas-expresivas y creativas de tal manera que el código musical se convierta en un instrumento útil y eficaz de comunicación y representación” . . . . .	512
Gráfico 21. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio p. Victoria de los Ángeles. . . . .	514
Gráfico 22. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Amanuel .	515
Gráfico 23. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Arturo Soria . . . . .	515
Gráfico 24. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Victoria de los Ángeles. . . . .	516
Gráfico 25. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Teresa Berganza . . . . .	517
Gráfico 26. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Alcalá de Henares. . . . .	517
Gráfico 27. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Centro Integrado de Música P. Antonio Soler . . . . .	518
Gráfico 28. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Centro Integrado de Música Federico Moreno Torroba . . . . .	519
Gráfico 29. Dificultad para trabajar sin libro de texto en la clase de C. Sociales . . . . .	685
Gráfico 30. Conformidad con los trabajos en grupo . . . . .	685
Gráfico 31. Calidad del aprendizaje de Sociales durante el curso. . . . .	686

Gráfico 32. Estimación del deseo de utilizar el aprendizaje por proyectos en otra asignatura . . . . .	686
Gráfico 33. El aprendizaje de Lenguaje Musical en el Laboratorio Musical . . . . .	687
Gráfico 34. La relación de los aspectos de Sociales con los de Lenguaje Musical . . . . .	687
Gráfico 35. La importancia de las sesiones del Laboratorio Musical . . . . .	688
Gráfico 36. La organización de las sesiones del Laboratorio Musical . . . . .	688
Gráfico 37. La coordinación de las profesoras en el Laboratorio Musical . . . . .	688
Gráfico 38. La posibilidad de mejorar las sesiones del Laboratorio Musical. . . . .	689
Gráfico 39. Evaluación del proyecto . . . . .	689





## Índice de figuras

Figura 1. El aprendizaje significativo en función del eje metodológico, según Bruner y Ausubel . . . . .	140
Figura 2. Condiciones del aprendizaje constructivo . . . . .	159
Figura 3. Paradigma positivista . . . . .	195
Figura 4. Paradigma interpretativo . . . . .	196
Figura 5. Paradigma socio-crítico . . . . .	197
Figura 6. Rasgos que definen la investigación-acción . . . . .	229
Figura 7. Algunas de las formas en las que se puede iniciar una I-A . . . . .	234
Figura 8. Modelo de I-A de Lewin . . . . .	236
Figura 9. Modelo de la I-A de Elliott . . . . .	237
Figura 10. Modelo de I-A de Carr y Kemmis . . . . .	238
Figura 11. Etapas del proceso de Investigación-Acción . . . . .	441
Figura 12. Muestra de la presentación utilizada en el Laboratorio Musical IV. . . . .	469
Figura 13. Muestra del material audiovisual utilizado en el Laboratorio Musical V. . . . .	472
Figura 14. Imagen de una clase de Lenguaje Musical del CIM Padre Antonio Soler . . . .	707
Figura 15. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical I . . . . .	707
Figura 16. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical II . . . . .	708
Figura 17. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical II . . . . .	708
Figura 18. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical III. . . . .	709
Figura 19. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical IV. . . . .	709
Figura 20. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical V . . . . .	710
Figura 21. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical VI. . . . .	710

Figura 22. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical VI. ....	711
---	-----

## Resumen

En este trabajo presentamos un estudio de investigación que tiene como objetivo indagar a través de ocho estudios de caso y una investigación acción, sobre los diferentes modelos y estilos de enseñanza del Lenguaje Musical de los profesionales de esa especialidad que trabajan y han trabajado en el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler”. La investigación se complementa con la recopilación de las opiniones de profesores de Música de los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid, a través de un cuestionario ad hoc, con la contribución de las opiniones de expertos en esta asignatura y otras opiniones de alumnos y padres recogidas a través de diferentes técnicas de investigación.

Siendo el objetivo fundamental de este trabajo la indagación sobre los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical, es decir, la manera cómo los profesores imparten esta asignatura dentro de su clase, hemos tratado de mostrar esa realidad educativa, lo que ocurre en unas determinadas aulas y en un centro educativo específico, donde convive la enseñanza general obligatoria y la enseñanza musical reglada. En el proceso de enseñanza-aprendizaje observado han participado los profesores y los alumnos, y aunque estos últimos no han sido el objeto de nuestra investigación, sí que han constituido una parte importante del proceso, ya que la enseñanza de la música está enfocada en los alumnos y su objetivo es desarrollar en ellos las conductas musicales. Estas conductas son de tres tipos: cognoscitivas, psicomotoras y afectivas, por lo que también hemos comprobado si los modelos de enseñanza utilizados por los profesores influían o incidían en alguna de estas conductas; y si los diferentes grupos de alumnos que forman la enseñanza integrada y la no integrada, influían a su vez en los estilos de enseñanza de los profesores. Otros objetivos específicos que han surgido en la investigación han sido descubrir las causas de la desconexión existente entre la asignatura de Lenguaje Musical y otras asignaturas, fundamentalmente la de Instrumento y la influencia de las habilidades emocionales en todo el proceso de enseñanza.

El carácter subjetivo y complejo de los fenómenos educativos que hemos estudiado, ha requerido de una adecuada metodología de investigación que respetara esta naturaleza. Nos hemos centrado en la descripción y comprensión de cada profesor y su acción en el proceso

de enseñanza, estudiando cómo interpretan las situaciones, cuáles son sus intenciones y qué significado tienen para ellos. Por ese motivo el paradigma elegido ha sido el interpretativo, que nos ha permitido estudiar los significados y otras características del proceso educativo que no son observables directamente ni se pueden experimentar. La metodología aplicada ha sido la cualitativa, que se centra en la descripción y comprensión de lo particular de los informantes y nos ha permitido interpretar la realidad observada vinculada al contexto, incorporando nuestras propias percepciones y las de los participantes. Los métodos utilizados han sido fundamentalmente el estudio de casos y la investigación-acción. Para llevar a cabo la investigación nos hemos servido de técnicas de recogida de datos principalmente cualitativas como la observación (participante y no participante), las entrevistas y los grupos de discusión, entre otras; y de alguna cuantitativa como la encuesta, donde hemos utilizado el instrumento básico que es el cuestionario. Con el uso de este último instrumento hemos querido complementar los datos obtenidos, con una visión más completa de la realidad para aumentar su validez e incrementar la calidad de los resultados.

Los resultados nos han permitido reflexionar sobre la asignatura de Lenguaje Musical, y conocer cómo se enseña hoy en día, con el fin de mejorar su enseñanza para intentar integrarla de manera más eficaz en el currículo reglado de las enseñanzas elementales y profesionales de la música, revalidando la finalidad que la LOGSE le proporcionó con su enfoque educacional. Cada itinerario de investigación utilizado ha intentado dar respuesta a los interrogantes planteados. Así, de este modo, los dos primeros itinerarios de investigación permitieron la elaboración de unos informes de estudio de caso donde hemos descrito la práctica docente de cada profesor utilizando en todos ellos los mismos parámetros. En el itinerario tercero, el proceso de investigación-acción realizado durante el curso escolar 2015/2016 supuso la implementación de una metodología de trabajo novedosa: el método ABP, ó aprendizaje basado en proyectos que produjo como resultado inmediato la eliminación del libro de texto así como la elaboración de actividades y prácticas basadas en la experimentación e investigación. Los resultados finales del aprendizaje realizado por los alumnos fueron positivos así como la valoración realizada por todos los participantes. Las opiniones recogidas en el cuarto itinerario basadas en la experiencia docente de profesores de música, junto con

las opiniones de expertos sirvieron para responder a otros interrogantes relacionados con la conexión del Lenguaje Musical con otras asignaturas, fundamentalmente con el Instrumento.

En las conclusiones obtenidas de la investigación no hemos encontrado un modelo de enseñanza perfecto que resuelva todos los problemas con los que nos encontramos en la enseñanza de esta asignatura, porque no hay un modelo único que pueda hacer frente a todos los estilos de aprendizaje y de enseñanza. Presentamos ocho tipos de modelos de enseñanza del Lenguaje Musical, con sus semejanzas y diferencias, pertenecientes a cada estudio de caso, con lo que concluimos que en el CIM hay una heterogeneidad de modelos de enseñanza. Nuestro propósito no ha sido encuadrarlos en los diferentes modelos expuestos en el marco teórico, ya que un mismo modelo nuestro puede pertenecer en parte, a tres o cuatro modelos de los mencionados, sino crear nuestros propios modelos, basados en la realidad del aula. No obstante, hemos concluido que nuestros modelos tienen características por las que pueden pertenecer a tres tipos: tradicional práctico, comunicativo-lúdico y el complejo. También hemos constatado la influencia que se produce en el modelo de enseñanza del tipo de grupo de alumnos, de las habilidades emocionales y de la formación del docente. Queda por averiguar qué efectos producen estos modelos en el aprendizaje de los alumnos, que es una de nuestras propuestas de investigación futura.



## **Ph.D. Abstract**

In this thesis dissertation I present a research study, enquiring about different methods and approaches to Music Education, specifically in the area of solfege teaching. The research was conducted through eight main study cases and an action research study held at the “Centro Integrado de Música Padre Antonio Soler”, and a survey study with music teachers, from a great variety of backgrounds, working in several music conservatories in the city of Madrid. The research is complemented by the contribution of expert opinions in this subject and other opinions of students and parents collected through different research techniques.

Being the fundamental objective of this work, the investigation of the teaching models of Musical Language, that is, the way teachers teach this subject within their class, we have tried to show that educational reality, what happens in certain classrooms and In a specific educational center, where general compulsory education and regulated musical education coexist. Teachers and students have participated in the teaching-learning process, and although the latter have not been the subject of our research, they have been an important part of the process, since the teaching of music is focused on the Students and their goal is to develop musical behavior in them. These behaviors are of three types: cognitive, psychomotor and affective, so we have also verified if the teaching models used by teachers influenced or influenced some of these behaviors; And whether the different groups of pupils that make up integrated and non-integrated teaching influenced in turn the teaching styles of teachers. Other specific objectives that have emerged in the research have been to discover the causes of the disconnection between the subject of Music Language and other subjects, fundamentally that of Instrument and the influence of emotional abilities throughout the teaching process.

The subjective and complex nature of the educational phenomena we have studied has required an appropriate research methodology that respects this nature. We have focused on the description and understanding of each teacher and their action in the teaching process, studying how they interpret situations, what their intentions are and what meaning they have for them. For this reason, the chosen paradigm has been the interpretive one, which has allowed us to study the meanings and other characteristics of the educational process



that are not directly observable and its can not be experienced. The applied methodology has been qualitative, which focuses on the description and understanding of the particular of the informants and has allowed us to interpret the observed reality linked to the context, incorporating our own perceptions and those of the participants. The methods used have been primarily case studies and action research. In order to carry out the research, we have used qualitative data collection techniques such as observation (participant and non-participant), interviews and discussion groups, among others; And some quantitative as the survey, where we used the basic instrument that is the questionnaire. With the use of this last instrument we wanted to complement the data obtained, with a more complete vision of the reality to increase its validity and increase the quality of the results.

The results have allowed us to reflect on the subject of Musical Language and to learn how it is taught today, in order to improve its teaching in an attempt to integrate it more effectively into the regulated curriculum of elementary and professional teaching of music, Revalidating the purpose that the LOGSE provided with its educational approach. Each research route used has tried to answer the questions raised. Thus, the first two research itineraries allowed the elaboration of case study reports where we described the teaching practice of each teacher using the same parameters in all of them. In the third itinerary, the research-action process carried out during the 2015/2016 school year entailed the implementation of a novel work methodology: the ABP method, or project-based learning that resulted in the immediate elimination of the textbook as well Such as the development of activities and practices based on experimentation and research. The final results of the students' learning were elevated as well as the assessment made by them, the participating parents. The opinions gathered in the fourth itinerary based on the teaching experience of music teachers, along with the opinions of experts served to answer other questions related to the connection of Music Language with other subjects, mainly with the Instrument.

The conclusions obtained from the research are organized around the learning process of the Music Language and all the factors and elements that intervene in it. We have not sought to find a model of perfect teaching that solves all the problems that we find in the teaching of this subject, since there is no model that can deal with all types and styles of learning and

teaching. We have shown eight types of models or styles of teaching of Music Language, with their similarities and differences, which have helped us reflect on our practice and have provided us with working strategies to solve classroom problems and increase our professional competence. Our purpose has not been to frame them in the multiple models exposed in the theoretical framework, since the same model of ours can belong in part, to three or four models of the mentioned, but to create our own models, based on the reality of the classroom. However, we have made an attempt to classify in order to reflect on the contributions of each model. It remains to be seen what effects these models produce on student learning, which is one of our future research proposals.



## Introducción

Los docentes de todos los niveles educativos abordan implícita o explícitamente sus procesos de enseñanza-aprendizaje desde determinados modelos psicológicos. Los modelos de enseñanza se pueden definir como planes estructurados que sirven para orientar la docencia en las aulas. Se basan en las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y por eso pueden existir tantos modelos como teorías o grupos de teorías.

A la hora de optar por un modelo, hemos partido de los profesores, de sus modos de enseñar y evaluar y de las razones que los fundamentan. También partimos de los estudiantes, ya que se han convertido en el centro del proceso y de hecho pueden condicionar el modo de enseñar de un profesor. Los estilos de aprendizaje que hemos considerado en este trabajo lo han sido en el sentido amplio del término y no tanto en cuanto a todas las teorías conocidas bajo esta denominación, como las cognitivas, conductistas, humanísticas entre otras. El objeto de nuestro estudio ha sido el docente y su modo de enseñar, pero un docente muy particular, el que imparte o enseña el Lenguaje Musical. Esta asignatura está integrada por diferentes contenidos (rítmicos, melódicos, armónicos, teóricos, auditivos y formales), para los que se utilizan diferentes procedimientos. Es una asignatura fundamentalmente práctica y la forma de enseñarla no es única, por lo que la figura del profesor es muy importante.

Esta investigación surge de los cuestionamientos que nos hacemos, en el marco de la educación elemental y profesional reglada que se imparte en los Conservatorios y Centros Integrados de Música de la Comunidad de Madrid, de manera general, y específicamente, de la enseñanza que se imparte en el CIM Padre Antonio Soler (San Lorenzo de EL Escorial), mi centro actual de trabajo. La especificidad de este centro reside en la convivencia de dos tipos de enseñanza: la integrada (se imparte la enseñanza general conjuntamente con la musical reglada), y la no integrada (sólo se imparte la enseñanza musical reglada), en relación con los diferentes alumnos que acuden a cada tipo de enseñanza.

Nuestro propósito, al realizar esta investigación, ha sido indagar sobre los diferentes modelos y tipos de enseñanza del Lenguaje Musical, conocer la manera en la que los profesionales que

trabajan en el CIM, imparten esta asignatura con un doble fin: reflexionar sobre la asignatura y su evolución, conocer cómo se enseña hoy en día esta especialidad, con el fin de mejorar su enseñanza en un intento de integrarla de manera más eficaz en el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de la música, recuperando la importancia que su enseñanza ha tenido y tiene para todos los profesionales de la música.

La investigación se encuadra dentro del paradigma interpretativo, basada en los enfoques de la investigación cualitativa. Se han utilizado, en consecuencia, técnicas principalmente cualitativas, aunque con complementación de alguna cuantitativa, pudiéndose considerar entonces que el enfoque metodológico es mixto. Los datos han sido recogidos a través de diferentes técnicas como la observación externa participante y no participante, entrevistas, encuestas, grabaciones, fotografías, revisión documental y grupos de discusión.

El objeto de estudio ha sido la clase de Lenguaje Musical, el profesor que dirige la clase y la interacción que se produce en ella con el grupo de alumnos participantes. El diseño del proyecto de investigación se ha basado en cuatro estudios de caso fundamentales, correspondientes a cuatro profesores de Lenguaje Musical que imparten clase en la actualidad en el CIM Padre A. Soler, apoyado por otros cuatro estudios de caso complementarios, de cuatro profesores que trabajaron en ese centro anteriormente; y un proyecto de investigación-acción donde participan tres profesores, entre los que me encuentro, con el fin de estudiar también el modelo de enseñanza que realizo. Los grupos de alumnos que aparecen en el estudio pertenecen a la enseñanza integrada (con edades entre 8 y 12 años), y a la enseñanza no integrada (8 a 19 años), y tienen niveles diferentes. Por otra parte, hemos indagado en la experiencia de aprendizaje de los alumnos de Lenguaje Musical del centro y hemos realizado grupos de discusión con padres. También hemos investigado la experiencia de enseñanza-aprendizaje de los profesores de música de los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid, y hemos contado finalmente con la opinión de varios profesionales expertos en la asignatura de Lenguaje Musical y su enseñanza.

Con esta tesis doctoral se persiguen fines didácticos, en último término, con la intención de contribuir a la mejora de la educación musical, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza

del Lenguaje Musical, con ayuda a la práctica docente. Entre las implicaciones que puede tener esta investigación en dicha práctica, podemos destacar la de ser un incentivo para los profesores de Lenguaje Musical que pueden observar diferentes estrategias de enseñanza con diferentes respuestas de los alumnos. También pueden analizar su modelo de enseñanza por comparación con los aquí expuestos, y sobre todo, les puede servir de motivación y ayuda a la reflexión y evaluación de su propio trabajo en aras de mejorar su práctica docente. También pretendemos que sirva de ayuda al resto de profesores músicos de un Conservatorio y Centro Integrado, al mostrarles los diferentes modelos de enseñanza y las diferentes estrategias de trabajo que se realizan en la clase de Lenguaje Musical. Así se podrían tender lazos de unión e integración entre el trabajo de uno y otro profesional por el bien de la enseñanza del alumno y de la formación del futuro músico profesional.

## **i. Presentación de la tesis**

El trabajo que se presenta consta de tres grandes bloques o partes:

PARTE I: Compuesta de ocho capítulos donde se recogen cuestiones de fundamentación: objetivos, marco teórico, la metodología empleada y el contexto de la investigación.

PARTE II: Lo constituyen cuatro capítulos, que conforman el núcleo empírico de la investigación. Son cuatro diferentes itinerarios de investigación que tienen por objeto conocer desde diferentes perspectivas el objeto de la investigación: los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical.

- El primer itinerario (capítulo 9), es el que tiene más peso en la investigación ya que en él analizamos el quehacer docente de cuatro profesores de Lenguaje Musical a través de la técnica cualitativa de estudio de caso. Para la recolección de datos se utilizaron técnicas fundamentalmente cualitativas con apoyo de alguna cuantitativa. Hemos utilizado, por lo tanto, la observación no participativa y la entrevista semi estructurada a cada uno de los profesores,

en el primer caso. Se ha completado y complementado este itinerario con las opiniones de algunos alumnos a los que se les realizaron diferentes encuestas.

- El segundo itinerario (capítulo 10), se ha basado también en la misma técnica cualitativa de estudio de caso, pero esta vez con cuatro profesores de Lenguaje Musical que trabajaron en el CIM en otros años. También se han utilizado observaciones no participativas y entrevistas semiestructuradas, una de las cuales se ha servido del mapa de incidentes críticos o río de la vida.;
- El tercer itinerario de búsqueda lo conforma el capítulo 11, donde hemos utilizado otra técnica cualitativa: la investigación-acción. Con esta técnica, tres profesoras del centro, entre ellas yo personalmente, han indagado sobre su modelo de enseñanza con el fin de mejorar su práctica docente. En este caso, hemos contado también con las respuestas de padres a través de grupos de discusión, y con respuestas de alumnos participantes mediante un cuestionario ad hoc.
- El cuarto itinerario (capítulo 12), recoge, a través de un cuestionario, la valiosa aportación de los profesores de música de los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid.
- Para las conclusiones finales, hemos contado con la aportación de varios expertos cualificados en el campo de la enseñanza del Lenguaje Musical.

PARTE III: Está constituida por los tres últimos capítulos: 13, 14 y 15. En el capítulo 13 se incluyen los resultados de la tesis, a modo de síntesis e interpretación general de los datos, teniendo en cuenta las constantes aparecidas a lo largo de los cuatro itinerarios de investigación. En el capítulo 14 aparecen las conclusiones obtenidas en relación al objetivo principal, a los objetivos específicos. Para finalizar, en el capítulo 15 se recogen unas propuestas de varios tipos: unas de posibles líneas de investigación que se abren como continuación de la investigación realizada, y otra de un enfoque didáctico personal sobre la enseñanza del Lenguaje Musical.

Se completa el trabajo con las referencias bibliográficas y los anexos.

## **ii. Planteamiento de la investigación**

El Lenguaje Musical es un lenguaje universal que nos une a todos los músicos. La enseñanza del Lenguaje Musical es la puerta de entrada al mundo de la música por la que acceden niños y mayores de todas las razas y culturas.

En España, la asignatura de Lenguaje Musical está dentro del currículo de las Enseñanzas Elementales de la Música, y constituye junto con la asignatura de instrumento, la base de la enseñanza de la música. En el currículo de las Enseñanzas Profesionales continúa hasta el tercer curso donde es reemplazada por otras asignaturas. En otros países, como Portugal, Lituania, Bulgaria, etc., esta asignatura acompaña a la de Instrumento hasta el final de los estudios profesionales, siendo la base de la educación auditiva.

La denominación de esta asignatura cambió en 1990 con la LOGSE. Esta ley supuso un cambio en el sistema educativo español, sobre todo en lo que a la enseñanza de la música respecta. El cambio de nombre ha llevado implícito también un cambio en la manera de impartir la asignatura. Antes de la LOGSE la asignatura se llamaba Solfeo y en ocasiones había estado denostada. Narciso Yepes, en una entrevista sobre educación musical realizada para la revista “Música y Educación” dijo:

El solfeo tira para atrás a mucha gente, porque en España se enseña muy mal a causa de un mal planteamiento... No he oído nada, en cambio, de que la reforma vaya a suponer una forma mejor y más actualizada, de enseñar solfeo, que permita que los niños lo aprendan con gusto, con alegría y con entusiasmo, en lugar de aprenderlo como si fuera un castigo que les ha caído encima (pág. 10).

Paul Rougnon, profesor de solfeo en el Conservatorio de París, realiza una reflexión sobre la enseñanza teórica del solfeo y también tiene una opinión negativa de ella pues piensa que la enseñanza es esencialmente técnica y especializada y se ha convertido en un arte abstracto, donde se aprende a leer las notas lo más rápido posible, a cantar las lecciones en las siete claves, a estudiar lo primero el solfeo, sin tener en cuenta la música. (p.124)

Nuestro primer paso a la hora de plantear la investigación, fue el de las motivaciones personales y el interés intrínseco que tiene el tema. La motivación personal se pone de manifiesto por el



interés en indagar sobre la especialidad que los investigadores enseñan; y el interés del tema se refleja en la importancia que tiene la enseñanza de esta asignatura en la formación de un músico.

El segundo paso que llevamos a cabo fue conocer el estado de la cuestión. Para ello se realizó un rastreo bibliográfico sobre los modelos de enseñanza en general y los del Lenguaje Musical en particular. Nos dimos cuenta de que sobre el Lenguaje Musical apenas había nada escrito en España y decidimos contextualizar la investigación en nuestra ciudad, Madrid, y en nuestro centro de trabajo: el CIM Padre Antonio Soler, que por ser el único centro de Madrid que imparte las enseñanzas integradas desde los ocho años, nos posibilitaba el estudio en dos ámbitos distintos: el de la enseñanza integrada y la no integrada.

El tercer paso fue la búsqueda de un marco teórico apropiado para el tema elegido.

Los cuestionamientos que nos hacíamos y los objetivos que queríamos lograr, fueron los siguientes pasos necesarios para también conocer cuál sería la metodología de investigación más apropiada.

Los criterios que adoptamos para la elección metodológica estuvieron muy relacionados con el conocimiento y experiencia que teníamos de los mismos, la complejidad del objeto de estudio y la capacidad de responder de una mejor manera a los objetivos planteados. Por eso se pensó en una metodología mixta, con el uso fundamental de técnicas de investigación cualitativa aunque con el aporte de alguna técnica cuantitativa.

Dentro de la investigación sobre esta realidad educativa, comenzamos por realizar observaciones no participativas de los docentes que han trabajado y trabajan en el centro, objeto de nuestro estudio. Las observaciones se han desarrollado a lo largo de varios años, diferenciándose dos tipos de profesores: los que permanecen en el centro (tienen una plaza definitiva) y los que han pasado por él y ya no permanecen en el mismo. Este ha sido nuestro principal trabajo de campo y nuestro primer itinerario que nos proporcionó una riqueza de datos que ha permitido constatar la existencia de temas que se repetían y coincidían entre los profesores objeto de estudio, en sus autopercepciones sobre su manera de enseñar y de

la enseñanza, en general, de la especialidad. Por eso, en aras de la objetividad y con el fin de conseguir diferentes perspectivas del tema, vimos la necesidad de seguir otros itinerarios que permitieran complementar la investigación.

Uno de los objetivos que pretendemos con esta investigación es contribuir a una enseñanza cualitativamente mejor, donde la innovación tenga un lugar muy destacado. Por este motivo nos planteamos investigar también, a partir de la propia práctica docente e impulsar un proyecto de innovación en el centro de trabajo. El proyecto de innovación consistió en realizar una integración curricular de dos asignaturas muy diferentes: Sociales de 4º de Primaria y Lenguaje Musical de 2º de Elemental, una asignatura de la enseñanza obligatoria general y otra de la enseñanza reglada musical, por medio del aprendizaje por proyectos con la eliminación del libro de texto. La propuesta que se hizo fue reflexionar sobre este proyecto mientras se realizaba con el fin de mejorarlo, utilizando para ello la investigación-acción, como técnica cualitativa de investigación, lo que ha supuesto el tercer itinerario de la misma.

El cuarto itinerario ha supuesto un cambio en los procedimientos y metodología empleada, por la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa de profesores de música (instrumentistas y profesores de Lenguaje Musical), de cada Conservatorio y Centro Integrado de la Comunidad de Madrid. Las cuestiones que se han presentado derivaron de los resultados obtenidos en las observaciones de clases y entrevistas a los profesores de los estudios de caso.

Utilizando la misma técnica del cuestionario, se han analizado las respuestas de una muestra de estudiantes de música del Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler”, como un complemento y apoyo de la investigación.

Las conclusiones han sido obtenidas a través del análisis de los datos, su triangulación y un posterior estudio de los resultados alcanzados. Algunos de los temas que surgieron en los primeros itinerarios nos sirvieron para fundamentar las preguntas de las encuestas de otros itinerarios y juntos constituir el conjunto del análisis.

Por último, después de las conclusiones, hemos presentado otras propuestas de investigación que han surgido en el transcurso de nuestra indagación y que contribuirán a seguir mejorando

y avanzando en este campo de la música. Finalmente, hemos realizado una propuesta de nuestro enfoque didáctico de la asignatura de Lenguaje Musical, elaborada a partir de la experiencia en la enseñanza de esta especialidad y de las conclusiones obtenidas en esta investigación.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO



## Capítulo 1

# JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO Y OBJETIVOS DE LA TESIS



## **1.1. IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO. PUNTO DE PARTIDA DE LA INVESTIGACIÓN**

La educación musical reviste una gran importancia en la formación integral de la persona, proporciona experiencias cognitivas (lenguaje, pensamiento, etc.) y sensitivas (arte, escucha, etc.) de un modo armónico participando del valor educativo de estas dimensiones humanas, lo cual representa una ayuda valiosa para el estudio de cualquier materia del currículo escolar aportando madurez para aprendizajes futuros. De ahí se desprende la necesidad de su inclusión en los planes de estudio de la enseñanza general de cualquier persona.

Las enseñanzas musicales en España se han caracterizado, históricamente, por estar aisladas y marginadas respecto del sistema educativo, por su escasa regulación jurídica y por una presencia minoritaria y casi testimonial con respecto a otras enseñanzas.

En la década de los noventa se produce una gran transformación de las enseñanzas musicales en dos campos: el de la ordenación en el marco jurídico y el de la perspectiva social. La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, supuso la integración de la música en el sistema educativo con una triple finalidad básica: consolidar su presencia en las enseñanzas de régimen general, realizar una nueva regulación como ámbito especializado y profesionalizado, y democratizar el acceso de la población a la formación musical (Lemes, 2000).

En el marco de las enseñanzas especializadas de música, esta nueva ordenación educativa establece dos vías de enseñanza musical diferenciadas y complementarias, atendiendo a la orientación y carácter de las mismas. Una de carácter profesional, dirigida a conseguir los máximos niveles de cualificación de los futuros profesionales y que conducen a la obtención de títulos oficiales. Otra de carácter no reglada, cuya finalidad es proporcionar una formación musical de calidad, destinada a la mayoría de la población. En el primer caso los estudios se imparten en los conservatorios y en el segundo en las escuelas de música, nuevo modelo de centro creado por el artículo 39.5 de la LOGSE.



La LOGSE, pues, representó en lo referente a la música un gran avance respecto a legislaciones anteriores, ya que integró la enseñanza de la música en la educación general.

La LOGSE dispuso también la creación de un nuevo centro de música, donde se pudieran compaginar y simultanear los dos tipos de enseñanza, la musical y la general:

Las administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados (MEC, 1990).

El Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” fue uno de los primeros centros integrados de música públicos en impartir la enseñanza general de Primaria y Secundaria junto con las enseñanzas regladas elementales y profesionales de la música, de España y el primero de la Comunidad de Madrid. El contexto de la investigación de esta tesis doctoral se sitúa en este centro, como se ha dicho anteriormente. La elección de este contexto no solo fue por cuestiones prácticas de trabajo, sino también por constituir el lugar ideal donde poder realizar una investigación en la que pudiera compararse el tipo de enseñanza musical integrada y no integrada. Por un lado, la enseñanza que reciben los alumnos que estudian de manera paralela las enseñanzas generales y musicales con un paralelismo cronológico entre ellas. Por otro lado, la que reciben los alumnos que acuden solo a la enseñanza musical, de edades diferentes y con otras actividades e inquietudes fuera del centro.

Los postulados de la LOGSE sobre la importancia de la integración de la música en la enseñanza general, también están respaldados por las últimas investigaciones, entre las que podemos destacar la de Despins (1989), que también aconseja la integración de dicha enseñanza en la educación básica. Este autor analiza la relación y conexión del cerebro con la música y defiende que con la música, como disciplina, se consigue un aumento de las capacidades cerebrales de la siguiente manera:

- Hemisferio izquierdo: Percepción rítmica, control motor, rige mecanismos de ejecución musical, el canto, aspectos técnicos musicales, lógica y razonamiento, captación de lo denotativo, percepción lineal.
- Hemisferio derecho: Percepción y ejecución musical, creatividad artística y fantasía, captación de la entonación cantada, percepción visual y auditiva, percepción melódica y del timbre, expresión musical, apreciación musical.

En efecto, muchas de las actividades musicales que consiguen un aumento de la capacidad de los hemisferios cerebrales son las que se realizan en una clase de Lenguaje Musical. Así queda justificada la importancia que tienen para la educación musical en particular, y la educación en general, las diferentes maneras de enseñar esta disciplina.

El término “modelo” no puede tratarse sin hacer alusión a otros términos muy relacionados: método y metodología. De acuerdo con su etimología y según afirman Touriñán y Sáez (2006, p. 380), se entiende la metodología comúnmente como la teoría del método, o como las razones que permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos. La metodología es la teoría del método, el estudio de los métodos. Pero la metodología, también puede considerarse como investigación educativa. El método no tiene razón de ser en sí mismo, es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción. El modelo, por su parte, es una construcción racional que interpreta, explica y puede orientar una realidad, ya sea la educación, su conocimiento, ó cualquier otro aspecto susceptible de investigación (Touriñán, 1983). En esta investigación se han analizado diferentes modelos de enseñanza del Lenguaje Musical desarrollados en las diferentes clases, objeto de estudio y observación. Se ha hecho también una revisión de los modelos y métodos utilizados en la educación musical.

Ha sido importante indagar sobre la diferente manera como los profesores objeto de estudio, con diferentes medios y modelos, han conseguido o no los mismos objetivos. También se ha estudiado la importancia que se otorga al estudio del instrumento dentro de la clase de Lenguaje Musical, si todo lo aprendido en esta clase se pone en práctica en el propio instrumento del alumno, y si los contenidos se adaptan o no a la especificidad del instrumento.

Los grupos estudiados pertenecen además a profesores diferentes, a dos tipos de organización de la enseñanza diferente: la enseñanza integrada y la no integrada. Se han podido conocer las diferencias que se producen entre ellas, así como constatar si los profesores han tenido en cuenta esa diferencia o no.

Uno de los objetivos de estudio de esta investigación ha sido analizar los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical de los profesores implicados en la misma. Para ello se ha necesitado primero conocer los métodos que se han producido en el desarrollo de la educación musical a lo largo del siglo XX.

Gillanders y Candisano Mera (2011, pp.62-65) ubican en un contexto todos los métodos que revisan, diferenciando seis grandes líneas de pensamiento de la enseñanza de la música. Por su parte, Gumm (2003) ha estudiado los diferentes estilos personales en la enseñanza de la música, estableciendo once prototipos de profesor de música que agrupa en seis categorías. En la investigación se ha determinado si los profesores objeto de estudio pueden incluirse en alguna de esas categorías, o por el contrario son los protagonistas de nuevos prototipos de profesores de música.

### **1.2. OTRAS INVESTIGACIONES SOBRE EL ÁMBITO DE ESTUDIO**

Todo proyecto de investigación debe incluir una búsqueda bibliográfica que permita documentarse seleccionando la información existente sobre el tema en los diferentes formatos, para abarcar al máximo el campo de estudio y evitar repetir lo que ya se ha estudiado y publicado. Según afirman Payri y Tolosa\_Robledo (2011), el estado de la cuestión:

...es un instrumento de crítica de la investigación previa a la ejecución de la misma, y por ello, es obvio que cualquier investigación se debe iniciar con la revisión de la bibliografía existente sobre el tema, así como también con la exploración de las experiencias realizadas con éxito, para establecer las grandes líneas teóricas que sustentan el trabajo a realizar y estructurar las bases metodológicas para llevar a cabo el proceso de investigación (p.81).

Para poder presentar una síntesis de lo investigado anteriormente sobre el tema, conviene dividirlo en diferentes subtemas:

- Los modelos de enseñanza en general y sobre los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical, en particular.
- La enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Musical.
- Los estilos de aprendizaje.
- La inteligencia y en especial la inteligencia musical.
- La incidencia de la inteligencia emocional en la enseñanza de la música.
- Las metodologías de la enseñanza musical.
- El desarrollo psico-evolutivo de los alumnos.
- La relación entre la neurociencia y la educación.

Estos y otros muchos temas surgen de la indagación y profundización en el estudio de la interacción entre maestro y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical.

Otro tipo de estudios es el que se refiere a la relación entre la neurociencia y la educación, los cuales permiten comprender desde sus fundamentos, los procesos de aprendizaje y orientar mejor la práctica educativa (Ortiz, 2009, p.17). Conociendo cómo procesa el cerebro la música seremos capaces de mejorar su aprendizaje. (Altenmüller y Gruhn, 1998) (Despins, 1989). La educación musical tiene en cuenta al estudiante en su dimensión integral, sobre todo desde el descubrimiento de los mecanismos psicológicos que intervienen y que hacen que la educación musical no sea una mera transmisión de una técnica instrumental o vocal orientada hacia una automatización.

Las nuevas metodologías y corrientes psicopedagógicas potencian la investigación de la educación musical desde una perspectiva psicológica. Jesús Palacios (2002, pp. 37-61) hace una compilación de los modelos evolutivos.

La investigación sobre el desarrollo del comportamiento musical ha sido estudiada por autores como Moog, Shuter-Dyson y Gabriel, Pfledere Zimmerman, Zenatti o Bamberger, siempre desde una perspectiva principalmente piagetiana, o centrada en el modelo de los estadios evolutivos. (Corbalán, M., 1997). Sobre estos temas también tratan Arranz y Sierra (2002).

Sobre el tema principal de esta investigación, los modelos de enseñanza, el libro de referencia obligada es el de Joyce y Weil (1985), aunque se encuentran también tesis españolas que tratan la cuestión, una dedicada a la enseñanza preescolar (Torre, 1988) y otra a la enseñanza en la educación básica (Escribano, 1992). En otro libro compilatorio, Trilla (2001) recoge las aportaciones de trece grandes pedagogos y psicólogos del s. XX. Rodríguez Neira (1999) conecta las teorías y los modelos, puesto que estos remiten a las teorías y éstas desembocan en modelos. Pero es Cristina Moral Santaella (2009) quien, basándose en los presupuestos de la LOE, opina que el aprendizaje debe ser asociado a un proceso complejo conectado con el desarrollo de estrategias de pensamiento, que permita adquirir las habilidades necesarias para aprender a aprender a lo largo de nuestras vidas, desarrollando una autonomía e iniciativa personal en el propio proceso de aprendizaje. Los modelos que propone permiten aprender a pensar y aprender a aprender.

Sobre métodos y modelos de enseñanza en educación musical, Gillanders y Candisano (2011) revisan las propuestas elaboradas a través del siglo XX incorporando el trabajo de Violeta Hemsy de Gainza con la conceptualización de los modelos en educación musical. Pep Alsina (Díaz y Giráldez (coord.), 2007, p. 15) establece puntos de contacto entre los principales métodos de enseñanza musical y abre la primera parte de un libro dedicado a la revisión de los principales pedagogos de la enseñanza musical: Jacques-Dalcroze, Ward, Willems, Martenot, Kodály, Orff, Suzuki, españoles como Llongueras Segarra, Sanuy y otros, y Shafer y Paynter. Pero es M.Cecilia Jorquera Jaramillo (2010), quien revisa descriptiva y analíticamente los modelos didácticos que subyacen en la práctica de la enseñanza musical, basándose en los modelos de investigación escolar propuestos por García Pérez (2000), aunque ampliados y adaptados. De esta manera describe cuatro modelos didácticos (académico, práctico, comunicativo lúdico y complejo), que constituyen una visión sistemática y crítica de la enseñanza musical.

El otro gran tema de nuestra investigación es el dedicado a los estilos de aprendizaje. El concepto mismo de estilo de aprendizaje no es común para todos los autores, pero la mayoría coincide en que se trata de cómo la mente procesa la información, o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Alonso, Gallego y Honey, 2007). La investigación sobre los estilos de aprendizaje parte de una referencia al debate sobre las teorías del aprendizaje y su repercusión e incidencia en las teorías de la Educación y a su vez en las teorías de la enseñanza (Medina Rubio, Rodríguez Neira, García Aretio, Ruiz Corbella, 2001).

Como tema transversal de nuestra investigación aparece en diversos momentos el de la inteligencia. El concepto de inteligencia ha evolucionado a lo largo de los años, pasando del inicial concepto de edad mental de Alfred Binet y Theodore Simon en 1905 al perfeccionado por Stern en 1912 donde se obtuvo el C.I. o cociente intelectual. Pero otras teorías se oponen a la idea de que la inteligencia dependa de un factor general. Thurstone en 1938 propone siete capacidades básicas, Guilford (1956 a 1988), entre otros muchos autores, plantea un modelo tridimensional de la inteligencia formado por operaciones, contenidos y productos. Aparecen posteriormente teorías contemporáneas de la inteligencia vinculadas con la música: Robert Sternberg, Feuerstein, pero sobre todo destaca la de Howard Gardner (1983) que distingue ocho inteligencias que poseen unas características propias y funcionan de manera independiente. De aquí destacaremos la inteligencia musical y las inteligencias interpersonal e intrapersonal, estas dos últimas como elementos constitutivos de la inteligencia emocional. Salovey y Mayer fueron los primeros psicólogos en utilizar el término “Inteligencia emocional” (Balsera, 2010, p. 21), aunque ha sido Goleman quien lo ha popularizado (Goleman, 1996).

Por último, hemos localizado algunas tesis doctorales en español, relacionadas con nuestro tema de investigación.

La más afín en el título, aunque no en el contenido, es la de M<sup>a</sup> Agustina Perandones (2005) titulada: “El lenguaje musical y su enseñanza en los conservatorios: concreciones didácticas y repercusiones en la formación de los profesores.” Estudia la organización metodológica en la enseñanza del Lenguaje Musical basándose exclusivamente en el análisis de los textos actuales;

el trabajo de campo utilizado es de tipo cuantitativo, con cuestionarios de preguntas abiertas sobre la satisfacción y perspectivas profesionales.

La tesis de Elena Berrón (2016), titulada “Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical” parte de la premisa de que la educación auditiva de los alumnos es el aspecto fundamental a la hora de formarles musicalmente. Elena Berrón presenta una propuesta metodológica para la iniciación a la educación auditiva para los alumnos de los dos primeros cursos de E. Elemental y lo contextualiza en el Conservatorio de Segovia. Aunque en el marco teórico dedica un capítulo a la asignatura de Lenguaje Musical, el tema de su investigación está centrado en un aspecto concreto de la asignatura, como es la audición y presenta muchas estrategias y ejercicios para mejorar la educación auditiva.

La tesis de Gabriel Rusinek (2003), titulada: “Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en Educación Secundaria”, trata algunos aspectos importantes para nuestra investigación como es el tema del aprendizaje musical, la inteligencia musical y las capacidades musicales, así como los fundamentos de la educación musical, con metodologías y aportes interdisciplinarios y una revisión histórica de la enseñanza de la música en España y particularmente en la Educación Secundaria.

La tesis de José Lozano Rodríguez (2007), titulada: “Bases Psicológicas y Diseño Curricular para el grado elemental de Música”, trata sobre la enseñanza aprendizaje del clarinete en la enseñanza elemental, y como muestra un diseño curricular con materiales didácticos, ha resultado útil su consulta.

La tesis doctoral de Francisco J. Balsera (2006) titulada: “La Inteligencia Emocional como recurso en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje de la Música”, resulta muy interesante por la fundamentación teórica de la investigación: evolución del concepto “inteligencia” con las principales teorías psicológicas y de la emoción; la aplicación de la inteligencia emocional como recurso educativo en la enseñanza de la música; el uso de la inteligencia emocional como técnica dinamizadora de la práctica musical de conjunto. También resulta interesante porque la estrategia de investigación seguida por Balsera es el estudio de casos, al igual que la que hemos utilizado en nuestra investigación.

Por último, también hemos consultado la tesis doctoral de M<sup>a</sup> Ángeles Oriol López (2011), titulada: “La inteligencia musical: Actitudes y estrategias en la educación musical”. Todo el desarrollo realizado sobre la importancia de la inteligencia musical y de cómo su desarrollo favorece el de las inteligencias personales, nos ha servido para desarrollar uno de nuestros objetivos específicos relacionado también, con la inteligencia emocional.

### **1.3. PREGUNTAS PARA LA INVESTIGACIÓN**

Atendiendo a lo expuesto, las preguntas que han guiado el desarrollo de la investigación han sido las siguientes:

- ¿Cómo son los modelos de enseñanza de los profesores de Lenguaje Musical del CIM Padre Antonio Soler?
- ¿De qué manera influyen los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical en la formación musical del alumno?
- ¿De qué forma los modelos de enseñanza del profesorado se ven influidos por las características propias de cada grupo de alumnos?
- ¿Qué relaciones se generan entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del instrumento en los alumnos?
- ¿Qué influencias se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de Lenguaje Musical con la utilización o no de las habilidades emocionales?
- ¿Qué efectos produce en el docente la investigación sobre su práctica?



## **1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1. OBJETIVO GENERAL**

- Indagar sobre los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical.

### **1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar los distintos modelos de enseñanza que realizan los profesores de Lenguaje Musical que trabajan y han trabajado en el CIM Padre Antonio Soler.
- Descubrir si los diferentes grupos de alumnos del CIM (enseñanza integrada y no integrada; enseñanza elemental y profesional) condicionan la opción por uno u otro modelo de enseñanza, por parte del profesor.
- Revelar las conexiones existentes entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del Instrumento.
- Analizar las causas por las que los alumnos aplican o no, lo aprendido en las clases de Lenguaje Musical al estudio de su instrumento.
- Detectar y explicar de qué manera influye el uso o no de las habilidades emocionales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical.
- Analizar los efectos que produce en los docentes, la investigación y reflexión que realicen sobre su práctica.
- Comprobar si la investigación realizada influye o modifica el modelo didáctico de enseñanza del Lenguaje Musical de la investigadora.

## RESUMEN

En este primer capítulo se ha analizado la importancia que tiene el tema de la investigación, resaltando el valor de la música para la formación integral de la persona y la importancia de su inclusión dentro de la enseñanza general. La LOGSE posibilitó la integración de las enseñanzas musicales con las generales gracias a la creación de los centros integrados de música.

A continuación se ha explicado el punto de partida de la investigación que ha sido el cuestionamiento principal de los modelos de enseñanza. Se ha explicado las diferencias existentes entre los términos modelo, método y metodología y presentado otras investigaciones sobre el mismo ámbito de estudio. Por último, las preguntas que han guiado la investigación, han dado paso a los objetivos planteados en esta tesis.



## Capítulo 2

# LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA



## 2.1. EL MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA

La educación musical es un área que comprende todo lo que rodea los procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto al ámbito de la música: el sistema educativo, los programas educativos, los métodos de enseñanza, las instituciones, los responsables, maestros y pedagogos, etc.

De entre todas las definiciones encontradas sobre el verbo educar, hemos elegido la de Comenius (1592-1670), el filósofo, pedagogo y teólogo checo, por su sencillez y claridad: “Educar es desarrollar al hombre todo, para llegar al conocimiento de todas las cosas” (<http://www.educamus.es/index.php/educacion-musical>). Comenius defendía la importancia del poder de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad. La educación debía ser universal, tener orden y método. Fue el primero que presentó una metodología de la educación basada en la unión de la pedagogía con la didáctica, con el fin de dirigir tanto la progresión moral como intelectual del alumno. Definió la educación como el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias, suficientemente variadas y ricas y sentidas siempre como nuevas, incluso por quién la enseña.

Siguiendo con la idea de Comenius sobre el poder de la educación, pero cuatro siglos después, Jacques Delors (1996), en el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, habla de la educación como “un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Cree que la función esencial de la educación consiste en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, al servicio de un desarrollo humano más armonioso y más genuino. Concreta los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

Siguiendo las ideas presentadas anteriormente, Vilchez, L.F. (2013), propone a la educación como una cuestión de todos “porque a todos nos afecta, pues tiene que ver con el desarrollo integral de los individuos, pero también con el empleo y la economía, la cultura y los valores, y, en definitiva, con el futuro de la sociedad” (p. 41). Sin embargo, el papel que se le ha asignado

hasta ahora a la educación ha dado prioridad a las capacidades cognitivas, sobre todo a aquellas que se han considerado más relevantes, las asignaturas o materias tradicionales (Zabala, 2005, p. 26), dejando de lado otras altamente beneficiosas para el individuo. Según Romero, J.B. (2005), la educación agrupa unas funciones individuales: “...promueve el desarrollo integral de la personalidad, se produce un enriquecimiento en cuanto a conocimientos, habilidades y buenas costumbres; también trata de elevar al individuo desde una condición puramente natural a la esfera de la cultura” (p.44).

Bruner (1997), analiza las implicaciones de la psicología cultural en la educación y parte de un supuesto importante: la actividad mental humana no se produce en solitario. “No se puede entender la actividad mental a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud”

Siguiendo el pensamiento de Bruner, Swanwick (2000), cree que el verdadero fin de la educación consiste en preparar los instrumentos adecuados para organizar el pensamiento. Pero ese pensamiento no es solo verbal, matemático o científico, sino que también es artístico, otorgándole un papel muy importante a la música. Para él “el pensamiento no está ligado sólo a un determinado tipo de conocimiento ni al lenguaje verbal ni a los sistemas de simbolismo lógico (como los que utilizan las matemáticas) destinados a condenar y amplificar lo que se puede expresar verbalmente. También podemos *pensar* musicalmente.” (p.118).

Del mismo modo, para Vilchez, L.F. (2013), la música contribuye a desarrollar el objetivo fundamental de la educación: la formación integral de la personalidad. La música favorece la comunicación, contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, ayuda a desarrollar el conocimiento de uno mismo, favorece el desarrollo de la capacidad de autoexpresión, y dentro del proceso educativo “es una herramienta que posibilita integrar el mundo emocional y mental de la persona” (pp.160-161).

La importancia de la educación musical radica en el hecho de que la música es un hecho cultural que se inserta en los distintos hábitos de la vida del hombre y de los tipos de sociedades. Para complementar esa idea, el pedagogo musical Willems (1966), expone que la educación musical sirve para despertar y desarrollar las facultades humanas. Este pedagogo

musical opina que: “Existen dos tipos de educación musical: la que enseña a *escuchar*, a *apreciar* la música, y la que enseña a *practicarla*” (p.3). Pero estos dos tipos de educación van unidos. Siguiendo su pensamiento, la iniciación práctica de la música, en otro tiempo, estaba reservada para una minoría, pero ahora, ha llegado a ser accesible a cualquier niño. Willems está argumentando de esta manera, lo importante que es la iniciación musical de los niños, y lo hace extensible a todos, por los beneficios que se obtienen. Por eso explica cuáles son, según su manera de entender, los objetivos de la iniciación musical de los niños. Para mayor claridad de la idea, presentamos en un cuadro los objetivos a los que Willems se refiere:

**Tabla 1. Objetivos de la iniciación musical en los niños según Willems**

<b>PRIMERO</b>	Hacer que los niños amen la música y prepararlos para que realicen con alegría la práctica musical, vocal e instrumental.
<b>SEGUNDO</b>	Brindar al niño, mediante recursos pedagógicos vivos y adecuados, el máximo de posibilidades para que aprenda música, aún cuando no estuviere particularmente dotado.
<b>TERCERO</b>	Ofrecer esta posibilidad, dentro de lo factible, a todos los niños; cosa realizable, dado que los elementos fundamentales de la actividad musical son propios de todo ser humano. Nos referimos al instinto rítmico, a la audición, la sensorialidad, la emotividad, la inteligencia ordenadora e incluso la creadora.
<b>CUARTO</b>	Dotar a la educación musical, desde la primera infancia, de raíces profundamente humanas. No se trata, en efecto, de enseñar únicamente los “rudimentos” de la música, sino además, y sobre todo, de establecer las “bases” del arte musical. El trato de los pequeñuelos, sus reacciones, sus propensiones, sus iniciativas, proporcionan al respecto las indicaciones más preciosas para el educador.
<b>QUINTO</b>	Favorecer, mediante la música viva, el desenvolvimiento del niño.

Fuente: Elaboración propia a partir de Willems, 1966, p.3.

Entre sus objetivos, destacamos el cuarto: “Dotar a la educación musical, desde la primera infancia, de *raíces profundamente humanas*. No se trata, en efecto, de enseñar únicamente los “rudimentos” de la música, sino además, y sobre todo, de establecer las “bases” del arte musical.” Willems se está refiriendo a la educación musical y no a la enseñanza musical. No se trata solo de formar instrumentistas, compositores, cantantes, entre otros, sino de



formar personas. Su método, como ya veremos más adelante, está basado en las relaciones psicológicas que se establecen entre la música y el ser humano.

Siguiendo con el pensamiento de Willems, la iniciación musical de los niños debe comenzar a los cuatro años en las Escuelas Hogares, es decir, en el colegio. Todos los niños son aptos para tener una iniciación en la música, incluso los que no están dotados para ella., por todos los beneficios que les reporta. Entre los consejos o condiciones básicas que Willems da a los educadores en sus bases, destacamos la siguiente: “Encarar la música como un medio de cultura humana” (p.4).

Swanwick, K. (2000), refiriéndose también a la música que se enseña en las escuelas, nos explica dos metas de la educación musical, siempre teniendo como marco la sociedad y la cultura: “En suma, la primera y principal meta de la educación musical en las escuelas y colegios universitarios es descubrir y explorar metódica y críticamente un cierto número de procedimientos musicales vividos directamente a través de la realidad de los distintos encuentros interculturales. Una segunda meta es participar en la creación y mantenimiento de actividades musicales en la comunidad, donde la gente pueda elegir su participación y contribuir así a la rica variedad de las posibilidades musicales de nuestra sociedad” (p.133-134).

Siguiendo estas acepciones se podría establecer que la música ha contribuido y contribuye al desarrollo integral de la persona y muestra de ello son los testimonios que ha dejado la historia sobre su influencia no solo en el campo de la música culta, sino también o a través de la música del pueblo llano. En España, el tratamiento de la Música en la escuela ha pasado por diferentes momentos, siendo necesario encuadrarla dentro de cada sistema educativo correspondiente. El sistema educativo es la estructura general mediante la cual se organiza la enseñanza en un país.

Nuestro propósito ha sido indagar en el tratamiento de la Música en los diferentes sistemas educativos de España, dentro de la enseñanza general y fuera de ella. Comenzaremos realizando una síntesis de los antecedentes de la enseñanza musical organizada, para luego realizar un seguimiento de los sistemas educativos españoles desde finales del A. Régimen.

### 2.1.1. ANTECEDENTES

Las raíces de los primeros centros de enseñanza musical organizada y oficializada de España del s. XIX, están en la Edad Media.

Los únicos lugares donde se enseñaba la música eran los monasterios y las catedrales con las escolanías. Los niños de coro estaban inicialmente bajo las órdenes del Chantre y del Maestro de Capilla, que además de proporcionarles alojamiento y manutención, les enseñaban rudimentos de gramática y educación musical. Destacan los Seises de Sevilla y la Escolanía de Montserrat.

En la época del Renacimiento y del Barroco, los niños del coro eran parte integrante de la Capilla Musical. En las orquestas catedralicias del Barroco, el Maestro de Capilla les enseñaba la práctica de los instrumentos, pudiendo intervenir en la Orquesta o ser cantores de voces graves. La preparación de estos niños les permitía presentarse para cantor, instrumentista e incluso Maestro de Capilla u Organista de otras Iglesias y Catedrales.

La divulgación de la música en España y en el siglo XVIII se realizaba a través de una infraestructura extendida por todo el país, y constituida por:

- Monasterios: El Escorial, el de la Encarnación y las Descalzas Reales, ambos en Madrid, y el de Guadalupe, en Extremadura.
- Abadías: como la de Montserrat en Barcelona.
- Capillas catedralicias: como las de Salamanca, Ávila, Zaragoza, Palencia, Valladolid, León, Oviedo, Pamplona, Barcelona, Sevilla, Málaga, Granada, Córdoba, Las Palmas de Gran Canarias.
- Colegiatas: Jerez, Antequera, etc. (Sarget, M.A., 2000, p.125)

Fuera del ámbito religioso, en España tuvieron una cierta importancia los llamados “cantorcicos” de la calle Leganitos. Se les llamaba así porque vivían en la calle Leganitos, cerca de la residencia Real, donde prestaban sus servicios como cantores. Según Mariano Pérez, allí estuvo durante algún tiempo D. Scarlatti. Surgen también las Sociedades Económicas

de Amigos del País que impartían en sus centros, ya desde finales del s. XVIII, algunos rudimentos de solfeo y de algún instrumento (Pérez, M. 1993, pp.17-19).

### **2.1.2. LA EDUCACIÓN DESDE FINALES DEL ANTIGUO RÉGIMEN HASTA LA PROMULGACIÓN DE LA LEY MOYANO EN 1857**

A principios del s. XIX, la génesis del sistema educativo español se efectuó mediante procesos semejantes a los de otros países europeos. Sin embargo, en España, la configuración definitiva de ese sistema se retrasó un par de décadas debido a la oposición frontal de Fernando VII a un régimen constitucional (Ruiz Berrio, 2002, p. 91).

Por eso fue necesario esperar a la aprobación de la Constitución Española de 1812, donde la educación y la enseñanza se convirtieron en derechos constitucionales de todos los españoles. Según el Ministerio de Educación (MEC/CIDE, 2004):

En España, la Constitución de 1812 incorpora la idea de la educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, con lo que se sientan las bases para el establecimiento del sistema educativo español. Sin embargo, su concreción definitiva culmina con la aprobación, en 1.857, de la llamada Ley Moyano.

El paso del Antiguo Régimen al orden constitucional en España fue lento y complicado, ya que no se logró definitivamente hasta mediado el siglo XIX, originando un Estado liberal centralista y poco liberal. Nuestra primera Constitución fue proclamada el 19 de marzo de 1812, y en ella se dedicó un Título entero, el IX, a la Instrucción pública. Se mandaba abrir una escuela de primeras letras donde se enseñara a leer, escribir y contar, junto con las verdades cristianas del Catecismo y una síntesis de las obligaciones civiles. También se creaba un organismo nacional para todos los ramos de la enseñanza, la “Dirección General de Estudios”. La estructura educativa que existía en ese momento solo trataba la enseñanza primaria y la de las universidades, por eso, en ese momento, se introdujeron importantes ideas renovadoras en el campo educativo como la defensa de universalidad de la Educación Primaria para toda la población y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el

Estado. También se señalaron que las competencias en educación recaerían sobre las Cortes y no sobre el Gobierno.

Promulgada la citada Constitución de 1812, se pensó en elaborar una ley general de instrucción pública. Por ese motivo, el poeta Manuel José Quintana, elaboró en 1814 *el Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*, que se convertiría en norma legal en 1821, con algunas modificaciones. Con este informe se establecieron las líneas fundamentales del futuro sistema educativo, estructurado en tres niveles: primera, segunda y tercera enseñanza. Las menciones a la Música dentro de este sistema ideado eran inexistentes. Pero a los pocos meses se produciría el primer alzamiento militar de la historia del siglo, declarándose nula la Constitución y regresando al Antiguo Régimen. La principal consecuencia fue la vuelta de la educación a manos de la Iglesia, fundamentalmente la enseñanza primaria.

En el trienio de 1820-23, tras el pronunciamiento militar de Rafael de Riego, se aprueba el Reglamento General de la Instrucción Pública en 1821, donde se regula una nueva estructura educativa dividida en primera, segunda y tercera enseñanza. Este reglamento supone la redacción en forma de ley del Informe Quintana, donde además se determinaba la gratuidad de la enseñanza pública. Pero en 1823 se restablece el poder absoluto de Fernando VII durante diez años (muere en 1833) y se deroga este Reglamento. No obstante, se dictaron tres disposiciones independientes entre sí que dejaban reguladas los tres tipos de enseñanza: el Universitario (1824), el de Latinidad y Humanidades (1825), y el de la Enseñanza de Primeras Letras (1825) (Berrio, 2002, p.97).

El reglamento de 1821 tuvo una vida efímera. Sin embargo, su estructura institucional persistirá, adhiriéndose a la Ley Moyano. Destacan en este reglamento los siguientes preceptos enumerados por Puelles (2004):

- a. Establece lo que va a ser una característica constante de nuestro sistema educativo, es decir, la existencia de un sistema dual, público y privado [...]
- b. Proclama la gratuidad de la enseñanza pública en todos sus grados [...]

- c. Señala que la enseñanza pública será uniforme, y centralizada su organización [...]
- d. Reconoce la libertad de enseñanza [...]
- e. Confirma que toda la enseñanza se realizará en tres niveles o grados académicos, correspondiendo al primero una instrucción básica, al segundo una ilustración general y propedéutica, y al tercero una preparación para las profesiones particulares [...]” (pp. 94-95).

Posterioros planes, como el del Duque de Rivas en 1836, o el plan Pidal de 1845, no harán sino perpetuar las características de este reglamento, y por tanto los valores del liberalismo, que se consolidarán en la ley impulsada y promulgada por Claudio Moyano en 1857.

En 1833 comienza la regencia de M<sup>a</sup> Cristina y, con ella, la llamada «década liberal». Durante esos diez años se definen dos tendencias entre los liberales: los moderados y los progresistas. Estos últimos lograrán afianzar sus ideas y su poder: desamortización, supresión de señoríos y órdenes religiosas, secularización de la enseñanza, entre otros. En lo que respecta a la música, se produce el nacimiento de los primeros gérmenes musicales, en cuanto a educación, con la creación del Conservatorio de Madrid, en 1830, fundado por la reina M<sup>a</sup> Cristina.

En 1836 se aprueba el Plan General de Instrucción Pública (Plan del duque de Rivas), que apenas tuvo vigencia pero supuso un importante antecedente de la Ley Moyano de 1857. Este Plan reguló los tres grados de enseñanza: la instrucción primaria, que comprende la primaria elemental y la superior, la instrucción secundaria, dividida en elemental y superior, y la instrucción superior, a las que corresponden las facultades, las escuelas especiales y los estudios de erudición, respectivamente. Tras la aprobación de la Constitución de 1837, hubo intentos de desarrollar normativamente los preceptos constitucionales, pero la sublevación de Espartero imposibilitó su aplicación.

### 2.1.3. DE LA LEY MOYANO A LA 1ª REPÚBLICA 1857-1874

La Ley de Claudio Moyano, de septiembre de 1857, logra incorporar los valores ideológicos del liberalismo moderado. Hay tres principios básicos en este sistema educativo: es un sistema de corte estatal, presenta una estructura bipolar y, en definitiva, intenta dar respuesta a las necesidades de una sociedad que avanza hacia el liberalismo político y económico. Este sistema divide la enseñanza en tres niveles. Tan sólo en el tercero de ellos, aparecerá recogida la Música, no con autonomía propia, sino dentro del conjunto de las Bellas Artes, e insertada en los estudios de enseñanza superior al lado de diversas ingenierías, diplomática o notariado, lo que conduce a pensar a Embrid (2000) en la alta valoración dentro de esta ley de dichos estudios. No obstante, la Música no se contempla como materia dentro del marco de los estudios generales. Esta Ley consta de cuatro secciones, como aparece en el cuadro:

**Tabla 2. Secciones de la Ley Moyano (1857)**

<b>PRIMERA</b> «De los estudios»	Regula los niveles educativos del sistema: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primera enseñanza, dividida en elemental (obligatoria y gratuita para quien no pueda costearla) y superior;</li> <li>• Segunda enseñanza, que comprende seis años de estudios generales y estudios de aplicación a las profesiones industriales;</li> <li>• Nivel superior, los estudios de las facultades, las enseñanzas superiores y las enseñanzas profesionales.</li> </ul>
<b>SEGUNDA</b> «De los establecimientos de enseñanza»	Se regulan los centros de enseñanza públicos y privados.
<b>TERCERA</b> «Del profesorado público»	Regula la formación inicial, forma de acceso y cuerpos del profesorado de la enseñanza pública.
<b>CUARTA</b> «Del gobierno y administración de la instrucción pública»	Se establecen tres niveles de administración educativa (central, provincial y local) perfectamente jerarquizados, y se regulan unos tímidos intentos de participación de la sociedad en el asesoramiento a las diversas Administraciones.

Fuente: (MEC/CIDE, 2004, p.3).

**Tabla 3. Cronología de la legislación escolar en España (ss. XIX y XX)**

- 
- **1809:** Bases para la formación de un Plan general de Instrucción Pública, de Jovellanos.
  - **1812:** (19 marzo) Constitución política de la Monarquía española. Título IX, De la Instrucción pública.
  - **1813:** Informe Quintana o Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios para proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública.
  - **1814:** Dictamen y proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública.
  - **1821:** Reglamento general de Instrucción Pública.
  - **1822:** Proyecto de Reglamento general de primera enseñanza que se ha de observar en todas escuelas de primeras letras de la Monarquía española.
  - **1824:** Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino.
  - **1825:** (16 febrero) Plan y Reglamento de escuelas de Primeras Letras del Reino.
  - **1825:** (29 noviembre) Reglamento general para las Escuelas de Latinidad y los Colegios de Humanidades.
  - **1836:** (4 agosto) Plan General de Instrucción pública (del Duque de Rivas).
  - **1838:** Plan de Instrucción primaria (del Marqués de Someruelos), en virtud de una Ley que lo plantea provisionalmente.
  - **1838:** Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental.
  - **1845:** Plan general de estudios (de Pedro José Pidal).
  - **1851:** Concordato de 16 de marzo de 1851 con la Santa Sede.
  - **1857: (9 de septiembre) Ley de Instrucción Pública (de Claudio Moyano).**
- 

Fuente: Ruiz Berrio (2002).

El 19 de septiembre de 1868 estalla la revolución conocida como «la Gloriosa», comenzando el llamado sexenio revolucionario, y en 1873 es proclamada la Primera República española. Una de las características básicas de este período en el campo de la educación es el impulso de la libertad de enseñanza.

#### **2.1.4. LA EDUCACIÓN EN LA ÉPOCA DE LA RESTAURACIÓN. 1874-1923**

Tras los agitados sucesos del sexenio revolucionario, los deseos de paz y orden de amplios sectores de la población facilitaron la llegada de la Restauración. En 1876, se aprueba una nueva Constitución que restaura la monarquía constitucional y que, siendo marcadamente

conservadora, supo conjugar principios de carácter más progresista: el sufragio universal, la declaración de algunos de los derechos del hombre y la tolerancia religiosa.

El sistema de partidos alternantes hizo de la educación un espacio de lucha política por la libertad de enseñanza, describiendo la legislación educativa un movimiento de péndulo en función de quién ocupase la cartera de Educación.

Hasta 1923, la política en general, y la educativa en particular, fueron vacilantes e inestables. Los gobiernos se fueron precipitando más que sucediendo, ya que la duración media de los mismos apenas llegaba a los cinco meses. En cualquier caso, en estos años no puede hablarse con rigor de una política educativa coherente. Según López Casanova (2002), la Música y el Canto aparecerán en los planes de estudios, tanto en las Escuelas Normales Centrales como en las Superiores de maestros y maestras.

Para Pozo Andrés (2000), el Canto es un instrumento de identidad nacional de la época. La asignatura de Canto se generalizó a partir de 1901, incluso antes de su incorporación como materia de currículum obligatorio. Los maestros podían entonar al unísono con sus alumnos cancioncillas populares o los cánticos escritos por determinados maestros. El canto suponía un estímulo de emociones nacionalistas y formaba parte de la educación de los sentimientos, por eso algunos docentes comenzaron a ver en ella algo más que las canciones tradicionales de entrada y salida de la escuela y abogaron por la introducción en el currículum de una educación musical.

Según Romero Carmona (2005), “los maestros se limitaban, sobre todo, a la entonación de canciones patrióticas o canciones escolares, con una finalidad de higiene, trabajo, religioso, orden y fiesta, entre otros” (p.46).

En 1907 se creó la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, presidida por Santiago Ramón y Cajal y promovida por Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío. Nacía como una entidad autónoma, pero con carácter oficial, y pretendía abrir una conexión con Europa en ambas direcciones: para enviar alumnos a Europa y traer extranjeros a España. De esta forma, en la parte musical visitaron nuestro país personalidades de la



Música como Stravinsky, Kart Sachs, Maurice Ravel, entre otros. Algunos alumnos españoles fueron becados en Educación Musical para ir a Europa entre 1911 y 1929, donde estudiaron temas relacionados con la Gimnasia rítmica y Pedagogía Musical, el Método Jaques-Dalcroze, la enseñanza de la Música en la escuela, Pedagogía de la Música y Rítmica y Canto escolar (Romero Carmona, 2005, p.46).

A partir de los años veinte se observa un avance en la consideración de la Música en la escuela, se empiezan a producir críticas al sistema y a los contenidos de los programas de la Educación Musical. La preparación de los maestros de las Escuelas Superiores y Normales, estaba enfocada a una formación profesional de conservatorios, quedando en un segundo plano cuestiones didácticas o metodológicas.

El 13 de octubre de 1923, el general Primo de Rivera encabezó un golpe militar que puso fin a la Restauración. El planteamiento antiliberal del nuevo régimen se concretó en la negación de la libertad de cátedra. Durante el mandato de Primo de Rivera, se llevaron a cabo reformas en el Bachillerato y en la Universidad.

### **2.1.5. LA 2ª REPÚBLICA 1931-1936**

Tras el triunfo de los partidos republicanos y socialistas en las elecciones municipales, el 14 de abril de 1931 se proclama la Segunda República española y se abre una nueva etapa en el sistema educativo español. Tras la marcha de Alfonso XIII, se convocaron elecciones generales a Cortes constituyentes, cuyos diputados se propusieron como primer objetivo la elaboración de una nueva Constitución.

El 9 de diciembre de 1931 se aprueba la Constitución de la República Española y comienzan a dictarse leyes que suponen profundos cambios frente a la anterior situación. La llegada de la II República española traerá un halo de esperanza y renovación en el plano educativo-musical. Para la República, la educación fue una materia prioritaria, acometiéndose en este período medidas tan significativas como el incremento de la construcción de escuelas, la dignificación de los sueldos de los maestros y la formación del profesorado (López, 2002, p.15).

También en 1931 se desarrolló el Plan de Formación del Maestro por el Decreto de 29 de septiembre de 1931, que según López “venía a colmar muchas expectativas y daría prioridad a la formación del maestro” (López, 2002, p.16). Bajo este plan se reorganizará la formación de los maestros, en la cual la Música, bajo el nombre de Música y Canto, tendrá una reseñable presencia.

La siguiente actuación republicana fue la aprobación del Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza en 1932. En la Enseñanza Primaria, dividida a su vez en tres tipos de escuelas (maternales, de párvulos y primarias) se hacía mención a la Música en la última de éstas, como actividad higiénica y educativa, al lado de otras como la gimnasia, los trabajos manuales y las artes del hogar. En la segunda enseñanza la Música aparecía como una enseñanza complementaria junto a la taquigrafía y mecanografía.

En el Reglamento de las Escuelas Normales, promulgado el 17 de abril de 1933, la asignatura de Música aparece en primero y segundo con dos horas semanales, y se señala la importancia de las prácticas, sobre todo musicales, en las escuelas de niños.

El gobierno de la República pretendía una educación musical tanto dentro como fuera del ámbito escolar, para lo que promovió dos iniciativas: La Junta Nacional de Música y la creación del patronato de Misiones pedagógicas. La primera de ellas pretendía elevar la música popular, y tenía como cometido la difusión y organización musical, así como la mejora de la condición social del músico. La segunda, constituida por Decreto de 29 de mayo de 1931, tendría como propósito principal extender la cultura y la educación a las zonas rurales a través de diversas actividades y medios, como bibliotecas fijas y móviles, conferencias, exposiciones, proyecciones cinematográficas, creación de coros como el de las Misiones, cesiones de medios de audición como el gramófono, así como discos, entre otras.

En este breve período, se comenzará a valorar el canto y la educación auditiva, se intentará cambiar el repertorio de cantos, revalorizándose la música popular a la que se le añadirá un valor estético, y además se trabajará por la renovación de los métodos de educación musical, y también por la formación de los maestros, para los que se comenzarán a realizar los primeros cursillos.

El 18 de julio de 1936 comienza la guerra civil española con la sublevación militar del general Franco. Durante los tres años que dura la confrontación, la vida social, cultural y política del país vive conmocionada, por lo que habrá que esperar hasta el final de la Guerra Civil para reanudar la historia del sistema educativo español.

### **2.1.6. LA DICTADURA DEL GENERAL FRANCO 1936-1975**

El régimen político que se impone en España a partir de la guerra civil no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto del preexistente. En los primeros años, la educación sólo interesa al Gobierno como vehículo transmisor de ideología, sin importarle su organización y estructura interna. Así, proliferan decretos y órdenes ministeriales con una sola idea: la educación debe ser católica y patriótica. Hay, por tanto, un rechazo frontal a la política educativa de la República.

En este período se promulgan cuatro leyes importantes en materia de enseñanza:

1. Ley de Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938, que pretende regular el nivel educativo de las elites del país.
2. Ley que regula la Ordenación de la Universidad, de 29 de julio de 1943.
3. Ley sobre Educación Primaria, de 17 de julio de 1945.
4. Ley de Formación Profesional Industrial, de 16 de julio de 1949.

Con la Ley sobre Educación Primaria de 1945 se dividió esta enseñanza en cuatro períodos, siendo únicamente obligatorios el segundo y el tercero de ellos, desde los seis a los doce años (JE, 1945, p. 389).

El nuevo plan de estudios de esta Ley dividió las materias de enseñanza en tres grupos (Tabla 4), de los que la formación musical se incluía en el de materias complementarias, a través de las asignaturas de Música y Canto. Además, la música estaba presente en las actividades complementarias de la escuela, que comprendían la organización y celebración de festivales con recitados, escenificaciones, conciertos, programas de radio y emisiones infantiles,

supervisados, en el caso de los hombres por el Frente de Juventudes y, en el caso de las mujeres, por la Sección Femenina (JE, 1945, p. 395). Precisamente, esta última entidad fue la encargada de la Formación Primaria y Secundaria de las mujeres, que incluía no solo la Educación física, la Formación del Espíritu Nacional sino, lo que es más importante para este estudio, la práctica de la música y el baile tradicional (Martínez del Fresno, 2010, p. 360).

Presentamos una tabla con las materias de la E. Primaria con el plan de 1945:

**Tabla 4. Cronología de la legislación escolar en España (ss. XIX y XX)**

<b>Materias instrumentales</b>	<b>Materias formativas</b>	<b>Materias complementarias</b>
Lectura interpretativa	Formación religiosa	Iniciación en las Ciencias de la Naturaleza
Expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo)	Formación del espíritu nacional	Materias artísticas (Música, Canto y Dibujo)
Cálculo	Formación intelectual (lengua nacional y matemáticas)	Materias utilitarias (trabajos manuales, prácticas de taller y valores femeninas)
	Educación física (gimnasia, deportes y juegos dirigidos)	

Fuente: Elaboración propia a partir de JE (1945).

Según Oriol (2005), en este período en Europa, la pedagogía de la música tuvo una gran expansión educativa surgiendo importantes métodos de educación musical. España se mantuvo al margen de estas innovaciones pedagógicas exceptuando Cataluña, que tuvo algunos pedagogos como Ireneu Segarra y Joan Llongueras que se preocuparon por introducir la Música en las Escuelas y Colegios (p.3)

En la década de los 50, se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza. Persisten la confesionalidad y el predominio de la Iglesia, pero remiten un poco el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico. Hay tres leyes básicas en esta etapa:

- Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media llamada «Ley de Ruiz Jiménez», de 26 de febrero de 1953. Esta normativa significa un nuevo enfoque de la educación, menos dogmático y más atento a la calidad intelectual de la enseñanza. Además, supone un primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años.
- Ley sobre Construcciones Escolares, de 22 de diciembre de 1953. Fue una ley decisiva para la escolarización real de la población infantil y donde se establece un sistema de convenios entre Estado y ayuntamientos y diputaciones para la construcción de escuelas.
- Ley sobre Enseñanzas Técnicas, de 20 de julio de 1957. Contribuye también, de alguna manera, a la «normalización» del sistema, al incorporar a la Universidad las Escuelas de ingenieros y arquitectos y abrirlas a un mayor número de alumnos.

El plan de estudios de 1953 supuso un nuevo paso hacia la generalización de la enseñanza musical, ya que establecía que “al menos su grado elemental” debía llegar a “todos los españoles aptos” (JE, 1953, p. 1120). El grado Elemental constaba de cuatro cursos y se comenzaba a los diez años y el Superior tenía una duración de dos cursos y se iniciaba a los catorce años. No obstante, el reglamento seguía manteniendo “el principio de una educación separada para los alumnos de uno y otro sexo” (JE, 1953, p. 1121), tanto desde el punto de vista de la organización como de la instrucción, pues quedaba estipulado que los centros femeninos debían preparar a las mujeres para “la vida del hogar” y para “profesiones femeninas” (JE, 1953, p. 1127), obligando entonces a que éstos se rigieran por un plan propio. Precisamente, en la Ley de 1953, la educación musical se comprendía solo en la formación femenina y, más concretamente, dentro de las “Enseñanzas del hogar”, que dicha Ley situaba de forma obligatoria “en los planes de todos los cursos, en los horarios escolares, en los exámenes y en las pruebas de Grado” (JE, 1953, p. 1127).

Según Lorenzo (2003), durante toda la época del franquismo, la escuela se desliga de la cultura musical procurada por la República, incluyéndola en la Ley tan solo de una forma

complementaria y reduciéndose en la práctica, a la obligación de aprender y cantar canciones patrióticas e himnos religiosos.

Por lo que respecta a las nuevas enseñanzas de Bachillerato, en la década de los sesenta aparecen manuales de cultura musical para el Bachillerato elemental donde parece atisbarse una cierta preocupación por conectar la Música del aula con la de la vida cotidiana. Sin embargo, la situación educativa e institucional de la Música durante el régimen franquista ha de considerarse precaria u olvidada.

La década de los setenta marcará una nueva etapa, no sólo en la historia de España, sino también en la política educativa española.

Para Pérez Gutiérrez (1994), el comienzo de esa década supone el final de su primera etapa en la Educación Musical española, que él describe de la siguiente manera: "...donde la Educación Musical en la enseñanza general no existe ni en la teoría ni en la práctica, y la enseñanza profesional es muy mala" (p.30).

Pérez Gutiérrez (1994) distingue tres etapas en la Educación Musical española a todos los niveles:

**Tabla 5. Etapas de la Educación Musical en España según Mariano Pérez**

<b>PRIMERA ETAPA</b> Romántica (desde 1830 a 1965-70)	Etapa de penuria y miseria. La Educación Musical en la enseñanza general no existe y en la enseñanza profesional es muy pobre.
<b>SEGUNDA ETAPA</b> (1965-1990)	Aparece alguna programación musical en la enseñanza general a partir de la Ley de educación de Villar Palasí, del año 70; y la Educación Musical Profesional se organiza un poco.
<b>TERCERA ETAPA</b> 1990	La LOGSE (1990), donde la Música entra seriamente en la enseñanza general y su enseñanza en los Conservatorios de la música se hace verdaderamente profesional

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez, M. (1994, pp.20-21).

El comienzo de la segunda etapa, según Pérez (1994) está presidido por la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Esta Ley

regula y estructura, por primera vez en ese siglo, todo el sistema educativo español. Fue una Ley de gran alcance, que pretendió superar las contradicciones internas en las que había caído el sistema educativo por las sucesivas reformas sectoriales, insuficientes para responder al acelerado cambio social y económico de la España de aquellos momentos (MEC/CID, p.6).

### **2.1.7. LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970**

Con la Ley General de Educación de 1970 se planteaba una reforma total del sistema, sorprendiendo “su espíritu democrático y participativo hacia la educación en general” (Lorenzo, 2003, p. 54). En dicha Ley se establece como fines de la educación “la formación integral y el desarrollo armónico de la personalidad”, y “la adquisición de hábitos de estudio y trabajo, así como la capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales”. A partir de ahora, existirá una Educación General Básica hasta los 14 años (E.G.B.), con un interés en la formación integral de los alumnos y un Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.), que debería continuar con la formación de los alumnos, así como intensificarla para preparar su acceso a la Universidad. Por otro lado, y según Pérez (2005), la enseñanza de la Música se contemplaba por primera vez en todas las etapas educativas:

- En Educación Preescolar, aparece entre los contenidos de la Expresión Dinámica y como apartado independiente en la Expresión Artística. Así, pues, se buscaba el desarrollo de la expresión dinámica, rítmica y musical, consiguiéndose esta última, mediante la expresión corporal, vocal e instrumental.
- En la Educación General Básica, la educación musical se desarrollaría a través de un área artística, aunque no se hacía mención expresa a la misma. Para Lorenzo (2003), posiblemente los legisladores asumían que la Música formaría parte de esa educación que pretendía ser completa.
- En el Bachillerato, cuyo plan de estudios fue aprobado en 1975, con una duración de tres cursos, la Música quedaría integrada junto al Dibujo en el área de Formación Estética. La asignatura de Música sería impartida en el primer curso respondiendo al nombre de “Música y actividades artístico-culturales”,

con dos horas semanales y un contenido fundamentado en la historia de la música occidental. Se contempla también la posibilidad de ofertar la asignatura en segundo y tercero como Enseñanza y Actividad Técnico-profesional.

Así, se estructura el sistema en cuatro niveles: Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria. Las características más relevantes del sistema educativo regulado por la LGE son: (MEC/CIDE: 7)

- a. Generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, en el doble sentido de integración en un sistema único, no discriminatorio, de todos los niños y niñas comprendidos en estas edades, y de escolarización plena.
- b. Preocupación por la calidad de la enseñanza. La LGE no sólo supuso la extensión de la educación, sino que procuró una enseñanza de calidad para todos.
- c. Fin del principio de subsidiariedad del Estado, presente hasta 1970. Esta Ley reconoce la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.
- d. Presencia notable de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.
- e. Preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, por entender que la educación debe preparar para el trabajo.
- f. Configuración de un sistema educativo centralizado, que trajo consigo una uniformidad en la enseñanza.

Presentamos en una tabla los contenidos musicales en toda la EGB:



**Tabla 6. Contenidos de la educación musical de la EGB  
(ciclo inicial, medio y superior)**

Ciclo Inicial	Ciclo Medio	Ciclo Superior
Formación rítmica	Expresión y comunicación a través de la música	Expresión y comunicación a través de la música
Educación vocal	Música tradicional y colectiva. Fuentes del sonido	Música tradicional y colectiva. Fuentes de sonido, agrupación de voces e instrumentos más generalizados
Educación auditiva	Comportamiento del sonido e el lenguaje musical	Percepción de los elementos constitutivos de la música
Música en la sociedad actual		

Fuente: Pérez-Colodredo (2016, p. 94).

La Ley de 1970 solo planteó como obligatoria la Educación General Básica (EGB), que discurría desde los seis a los trece años de edad. Esta Ley posibilitó el inicio de un currículo específico y completo para la formación musical, puesto que no solo hacía referencia a los contenidos de la disciplina, sino también a la metodología a emplear por parte del profesor. Fue una Ley muy importante para el país:

...la Ley de 1970 debe recordarse porque contribuyó a que se diera una verdadera alfabetización musical al alumnado en edad de escolarización obligatoria, ya que, de un modo gradual y a través de los dos últimos ciclos de la EGB, se potenciaba la acción y el entendimiento de sus elementos constitutivos, tanto teóricos como prácticos, por considerarlos parte imprescindible de la enseñanza global del individuo.” (Perez-Colodrero, 2016, pag. 49)

La Ley de 1970 debe recordarse porque contribuyó a que se diera una verdadera alfabetización musical al alumnado en edad de escolarización obligatoria, ya que, de un modo gradual y a través de los dos últimos ciclos de la EGB, se potenciaba la acción y el entendimiento de sus elementos constitutivos, tanto teóricos como prácticos, por considerarlos parte imprescindible de la enseñanza global del individuo.

Con la Ley de 1970 habrá una Educación General Básica hasta los 14 años, con interés en la formación integral de los alumnos, y un Bachillerato Unificado Polivalente, que deberá continuar con la formación humana de los alumnos, para prepararlos para el acceso a la Universidad.

Por otro lado, y según Pérez (2005), la enseñanza de la música se contemplaba por primera vez en todas las etapas educativas: (pp.19-28).

- Educación Preescolar: aparece entre los contenidos de la Expresión Dinámica y como apartado independiente en la Expresión Artística. El desarrollo de la expresión musical se buscaba mediante la expresión corporal, vocal e instrumental.
- Educación General Básica: la educación musical se desarrollaría a través de un área artística, pero no se hace mención expresa.
- Bachillerato, cuyo plan de estudios fue aprobado en 1975, con una duración de tres cursos. En el área de Formación Estética se integra la música junto al dibujo. La asignatura de música sería impartida en el primer curso respondiendo al nombre de “Música y actividades artístico-culturales”, con dos horas semanales y con un contenido fundamentado en la historia de la música occidental. También se podrá ofertar la asignatura en segundo y tercero como Enseñanza y Actividad Técnico-profesional.

La llegada en 1981 de los Programas Renovados a la EGB, supondrá la aparición del área de Educación Artística, la cual integrará la Educación Plástica y la Educación Musical, tanto en Preescolar como en los dos primeros ciclos de Primaria, sin embargo, de nuevo todo quedó en la teoría lo cual pudo deberse, según Coello y Plata, a dos causas: la deficiente formación musical de los profesores de EGB, y los problemas de financiación para dotar de profesores especialistas (Coello y Plata, 2000). Para Romero (2005) también hubo un problema de financiación para dotar de material adecuado las aulas de Primaria y Secundaria. Las orientaciones que se dieron en estos programas renovados fueron muy precisas y de una gran riqueza para la educación musical, en cuanto a los objetivos y a las actividades que

se propusieron, suponiendo un avance muy significativo con respecto a la Ley General de Educación (Oriol, 2005).

Con respecto a la enseñanza profesional de la música, los conservatorios se ven abarrotados debido a que la formación musical escolar no daba respuesta a la demanda del momento. Según Mariano Pérez (1994): “España siguió con el concepto romántico de crear cantantes de Ópera, compositores y algún que otro virtuoso, mientras que en el resto de Europa se alcanzaban cotas de alta profesionalidad. España vivía de espaldas a Europa” (p. 22). Los Conservatorios no tenían medios, su profesorado estaba mal pagado y la clase política se despreocupaba porque consideraba que era un despilfarro destinar dinero para la enseñanza musical.

### **2.1.8. DE LA LGE A LA LOMCE**

Las Leyes que se aprobaron después de la LGE fueron las siguientes:

- LOECE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicada en el B.O.E. nº 154 de 27 de junio.
- LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación. Publicada en el B.O.E. nº 159 de 4 de julio.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en el B.O.E. nº 238 de 21 de noviembre.
- LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Publicada en el B.O.E. nº 278 de 21 de noviembre.
- LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre. De la Calidad de la Educación. Publicada en el B.O.E. nº 307 de 24 de diciembre..
- LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el B.O.E. nº 106 de 4 de mayo.

- LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicada en el B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre.

Recogemos en un cuadro, la relación de leyes educativas con las principales novedades que incorpora cada una en la enseñanza general y el tratamiento que se le da a la asignatura de Música:

**Tabla 7. Leyes educativas españolas y sus aportaciones a la enseñanza general y musical**

LEY y VIGENCIA	NOVEDADES EN LA EDUCACIÓN GENERAL	SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL
<b>Ley Moyano. (1857-1970)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regula los niveles educativos del sistema.</li> <li>• Se regulan los centros de enseñanza públicos y privados.</li> <li>• Regula la formación inicial, forma de acceso y cuerpos del profesorado de la enseñanza pública</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El art. 55 regula la Música como una especialidad de la carrera de Bellas Artes.</li> <li>• El art. 58 establece los estudios de Maestro compositor de música y regula lo relativo a la misma dentro del Conservatorio.</li> <li>• No se contempla la Música a nivel escolar.</li> </ul>
<b>La Ley de Enseñanza Primaria de 1945</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divide la enseñanza primaria en cuatro periodos siendo obligatorios el segundo y tercero (de 6 a 12 años).</li> <li>• Tres grupos de materias: instrumentales, formativas y complementarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Música figura como asignatura (junto a Formación del Espíritu Nacional, Educación Física o Iniciación para el Hogar).</li> </ul>
<b>Ley General de educación y Financiación de la Reforma Educativa, o Ley de Villar Palasí. LGE (1970-1980)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuatro niveles educativos: Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria.</li> <li>• Se establece la Educación General Básica (E.G.B.), enseñanza común y gratuita para todos los alumnos entre seis y catorce años.</li> <li>• Al finalizar la EGB se establecía la opción del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o la Formación Profesional (FP):</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Música se incorpora al sistema educativo básico, dentro del bloque de la expresión dinámica, aunque en ese momento no se contempla aún su desarrollo de forma efectiva.</li> <li>• En el BUP se coloca una materia común en el primer curso denominada Historia de la Música, centrada en la música culta occidental. Con dos horas lectivas, era impartida en la mayoría de los centros por profesorado del Departamento de Historia.</li> </ul>
<b>Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares. LOECE (1980-1985)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regula el estatuto de los centros escolares.</li> <li>• Se crean los consejos de dirección. Aúna lo legislado para primaria y secundaria. Libertad de creación de centros docentes.</li> </ul>	<p>No se modifica nada al respecto.</p>

LEY y VIGENCIA	NOVEDADES EN LA EDUCACIÓN GENERAL	SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL
<b>Ley Orgánica del Derecho a la Educación.</b> <b>LODE (1985-1990)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regula el derecho a la educación.</li> <li>• Establece los fines generales de la educación.</li> <li>• Garantía de enseñanza básica, gratuita y obligatoria.</li> <li>• Creación de los Consejos Escolares.</li> <li>• Elección democrática de directores.</li> </ul>	No se modifica nada al respecto.
<b>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.</b> <b>LOGSE (1990-1995)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reordena el sistema educativo estableciendo unas enseñanzas de régimen general y otras de régimen especial.</li> <li>• Escolarización (no obligatoria), 0-3 años, 3-6 años.</li> <li>• Se crea la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ampliando la escolarización dos años más (hasta los 16), siguiendo la tendencia europea.</li> <li>• Se reducen las horas lectivas de las humanidades clásicas para introducir nuevas asignaturas como Plástica, Tecnología y Música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Música aparece en todas las etapas educativas, planteando un currículo en el que el eje principal era “hacer música”.</li> <li>• En la E. Secundaria, la Música es obligatoria en los tres primeros cursos de ESO y troncal (a elección del alumno) en 4º de ESO.</li> <li>• En 3º y 4º de ESO existe la optativa de “Canto Coral”, con dos horas lectivas.</li> <li>• En Bachillerato, la Música es optativa en uno o en ambos cursos, en todas las modalidades, con carga lectiva de 4 horas y no evaluable en selectividad.</li> <li>• Se exigen especialistas en Música y se crea un Departamento diferente de Sociales.</li> <li>• Los centros se tienen que dotar de aulas específicas, materiales y recursos.</li> </ul>
<b>Ley Orgánica de participación, Evaluación, y Gobierno de los Centros Docentes.</b> <b>LOPEG (1995-2002)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecúa la organización y función de los órganos de gobierno de los centros educativos a lo establecido por la LOGSE.</li> <li>• Nuevas funciones de los Consejos Escolares.</li> <li>• Concede mayor importancia a la elección del Director.</li> <li>• Regula el ejercicio de la Inspección por la Administración Educativa.</li> </ul>	No se modifica nada al respecto.

LEY y VIGENCIA	NOVEDADES EN LA EDUCACIÓN GENERAL	SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL
<b>Ley Orgánica de Calidad en Educación.</b> <b>LOCE (2002-2006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reordena el sistema educativo.</li> <li>• Pruebas extraordinarias en Secundaria y una Prueba General de Bachillerato.</li> <li>• La cultura del esfuerzo para el alumnado.</li> <li>• Separa la participación en los centros (Consejos Escolares y Claustro) de la dirección (Equipo Directivo).</li> <li>• Cambia el sistema de elección de los directores de los centros.</li> <li>• Itinerarios formativos.</li> <li>• Bachillerato: cambia de 4 modalidades a 3 que son Artes, Ciencia y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales.</li> <li>• Hay prueba de Bachillerato sin eliminar Selectividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Área Artística no figura entre las áreas de Educación Primaria.</li> <li>• La Música desaparece de 1º de ESO para ser impartida sólo en 2º.</li> <li>• En 2º ciclo deja de ser obligatoria para figurar solamente en uno de los itinerarios. Se suprime la optativa de “Canto Coral”.</li> <li>• En Bachillerato cambia el carácter de la asignatura, pasando de ser Música a ser Historia de la Música, y deja de ser optativa en todas las modalidades para delimitarse como troncal en sólo una de las modalidades del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, debiendo optar los alumnos entre Hª de la Música o Griego.</li> <li>• En los apartados de las Enseñanzas de Régimen Especial no figuran los Conservatorios de Música y Danza.</li> </ul>
<b>Ley Orgánica de Educación.</b> <b>LOE (2006)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gratuidad del segundo ciclo de e. infantil.</li> <li>• Cambio en la elección del director del centro. Supresión de los itinerarios de la LOCE y nueva organización de la ESO. Reducción de materias en los dos primeros cursos de la ESO. Promoción con tres materias suspensas. Diferente organización de los tres primeros cursos de la ESO y el cuarto. Bachillerato en tres modalidades con diferentes vías. Organización de Enseñanzas Artísticas Superiores. Nuevas asignaturas: Educación para la Ciudadanía y Ciencias para un Mundo Contemporáneo. Introducción de dos evaluaciones de diagnóstico: en cuarto de Primaria y en Segundo de la ESO. Red de centros escolares públicos y privados para que los alumnos elijan centro y no al contrario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1º de ESO, no hay Música y en 2º se dan tres horas semanales.</li> <li>• En 3º ESO se mantienen las dos horas y en 4º la Música es optativa vinculada a la organización del centro.</li> <li>• Desaparece la asignatura de Historia de la Música como optativa de la modalidad del Bachillerato de Humanidades.</li> <li>• En el Bachillerato de Artes aparecen asignaturas como Análisis Musical, Historia de la Música y la Danza, y Lenguaje y práctica musical.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de López Casanova, M.B. y Embrid Irujo, A.

Las novedades que incorporó cada Ley las recoge Santiago Ibáñez en su trabajo de Fin de Grado de Maestro de Educación Primaria, de la Facultad de Educación de Palencia, en la Universidad de Valladolid. El título del trabajo es: Comparación de Leyes educativas. De

la Ley General de Educación de 1970, a la LOE. (Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6934/1/TFG-L743.pdf>).

En lo que concierne al campo musical, la LOGSE contempló la educación musical dentro de la enseñanza general. En la Educación Infantil dentro del área Comunicación y Representación. En la Educación Primaria, formó parte de las Enseñanzas Artísticas junto con Plástica y Dramatización. En la Educación Secundaria tenía una entidad definida constituyendo un área curricular.

Paralelamente se crea dentro de la plantilla de los colegios públicos, la figura del Maestro especialista en educación musical. En las Universidades se crea también la especialidad de Maestro en Educación Musical. Para Oriol (2005), estos dos últimos pasos fueron los más importantes para la inclusión de la educación musical en la Educación Primaria.

Con la LOGSE comienza la tercera etapa de la que habla Pérez (1994), y es la tercera etapa de la formación musical profesional. “Por primera vez en la historia de las enseñanzas musicales, éstas dejan de ser un gueto aparte, que no encaja en ningún estamento ni nivel. Ahora quedan encajadas en una ley general dentro de un régimen especial, eso sí” (pp.23-24). Se separa la Enseñanza Superior, con un carácter equivalente al universitario, aunque será la única Enseñanza Superior no universitaria, como lo es en los demás países europeos. Quedarán pendientes todos los Decretos reguladores de la LOGSE. Se crea una reglamentación para la creación de Escuelas de Música. Se regula el currículum en los grados Elemental y Medio de la Música, y se contempla la creación de centros integrados de música.

Con la LOCE se contemplan las enseñanzas artísticas en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pero con diferencias con respecto a la LOGSE: se recortan horarios y contenidos. En Educación Primaria se remodelan los programas para las enseñanzas mínimas y se saca la dramatización de la Educación Artística, quedando solo Música y Plástica. En Educación Secundaria los horarios y contenidos se han recortado considerablemente.

## RESUMEN

En este capítulo se ha realizado un estudio en el tiempo sobre la situación de la educación en España, sirviéndonos de los sistemas educativos desarrollados desde finales del Antiguo Régimen hasta nuestros días. En este recorrido histórico se ha prestado especial interés al tratamiento de la educación musical, que se mantuvo al margen de la educación general hasta la década de los años 20, en los que se empezó a considerar la Música dentro del ámbito de la escuela.

Las Repúblicas, la Guerra Civil, el franquismo, toda la historia política de España condicionó la política educativa. Los planes de estudio se sucedieron al igual que las diferentes leyes educativas.

En el plano musical se trata tanto la música fuera del ámbito escolar como dentro. Se siguen las etapas de Mariano Pérez y se hace una relación de las distintas leyes educativas que se suceden desde la Ley General de 1970 hasta la LOE.





## Capítulo 3

# LA ENSEÑANZA MUSICAL



### 3.1. ÁMBITOS DE LA ENSEÑANZA MUSICAL

En la justificación del tema elegido en esta tesis hablamos de la importancia de la música y de su educación para el desarrollo de la personalidad, la inteligencia y la formación integral de la persona.

En la revisión histórica que hemos realizado sobre la educación musical en España, no sólo hemos hablado de la Música en la enseñanza general, sino también de la Música fuera de la escuela. Por lo tanto, podemos afirmar que el espectro de niveles y ámbitos en los que se da la enseñanza musical es muy amplio y, aunque tienen en común la música, los objetivos son diferentes, al igual que sus planteamientos didácticos. (Pascual, P., 2002, p.4)

Alsina (1997) establece tres tipos de demandas de enseñanzas musicales, que se desarrollan en tres ámbitos educativos diferentes, tal y como lo presentamos en la tabla siguiente:

**Tabla 8. Tipos de demanda de enseñanzas musicales**

DEMANDA	FORMACIÓN	ÁMBITO
Básico y fundamental	Capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas	Niveles generales de la escolaridad: Infantil, Primaria y Secundaria
Aficionado y elemental	Formación musical como aficionado. Enseñanza no reglada.	Escuelas Municipales o privadas de música.
Profesional y superior	Formación musical específica con una orientación profesional: cantante, instrumentista, compositor, director, etc.	Conservatorios Profesionales y Superiores de Música, Canto y Danza. Centros Integrados de Música.

Fuente: Alsina (1997).

El ámbito que nosotros hemos tratado en esta tesis ha sido el de la enseñanza de la música en los Conservatorios Profesionales de Música y los Centros Integrados de Música, es decir, el tercer tipo de demanda. En el contexto de la ciudad de Madrid, los Conservatorios Profesionales de Música incluyen también las Enseñanzas Elementales de Música, de la misma manera que lo

hace el CIM, el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” contexto de los estudios de caso que más tarde trataremos. Por este motivo, la formación musical objeto de nuestro estudio, será la elemental y profesional reglada.

Al hablar de la música, se utilizan indistintamente los términos educación de la música y enseñanza musical, aunque muy relacionados, son diferentes. Para Oriol, M.A. (tesis 2015), es más acertado hablar de educación musical que de enseñanza de la música “porque consideramos que la música es esencialmente humana y, por tanto, debe contribuir al desarrollo de las mejores capacidades y actitudes del ser humano de cara a su crecimiento personal. Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario, e incluso imprescindible, para esa educación” (p.72).

Nosotros vamos a tratar de los aspectos relacionados con la enseñanza de la música, sobre todo de su didáctica, es decir las técnicas y métodos de enseñanza. Estos últimos estarán destinados a plasmar las pautas de las teorías pedagógicas de su momento.

Antes de tratar este tema, nos ha parecido apropiado realizar unas aclaraciones sobre los diferentes términos que nos pueden aparecer en el discurso, para luego hablar de los fundamentos de la enseñanza musical y hacer una síntesis de la evolución de las metodologías empleadas para su enseñanza-aprendizaje.

### **3.2. ENSEÑANZA, APRENDIZAJE E INSTRUCCIÓN.**

#### **DIFERENCIAS ENTRE LOS TÉRMINOS**

El término enseñanza proviene del latín “insignare” y significa: señalar hacia, mostrar algo a alguien. En sentido etimológico, habrá enseñanza siempre que se muestre algo a los demás. La enseñanza será eficaz cuando logre su propósito, es decir, el aprendizaje.

El término aprendizaje proviene del latín “apprehendere” significa etimológicamente: adquirir y constituye el correlato lógico de la enseñanza. El aprendizaje es el cambio en la capacidad

humana con carácter de relativa permanencia, no atribuible simplemente al proceso natural de desarrollo.

Enseñanza-aprendizaje es el proceso, tarea o experiencia dirigida a lograr cambios significativos en el razonamiento, conocimiento y comportamiento del alumno.

La instrucción es la acción del docente para transmitir conocimiento a sus alumnos, etimológicamente significa: construir dentro, de “instruere”. Desde la perspectiva educativa, se considera a la instrucción como la síntesis resultante del proceso enseñanza-aprendizaje, mediante el cual el sujeto adquiere conocimientos de manera organizada.

Las diferencias que podemos encontrar entre los tres términos se pueden resumir en que la educación actúa sobre una persona en el ámbito de la sociedad, mientras que la instrucción se limita a la transmisión de conocimientos pero es propia del ámbito escolar. En el acto de educar participan todos, mientras que la instrucción se limita a la relación directa entre el profesor y el estudiante. Se enseña cuando se muestra algo.

Rodríguez, T. (1999), habla de la educación de una manera global donde confluyen todos los términos, puesto que piensa que los educadores cifran su empeño en muchas acciones:

- a. En la transmisión de conocimientos, informaciones, datos y experiencias.
- b. En la transformación de actitudes y disposiciones.
- c. En la implantación de técnicas, habilidades y destrezas.
- d. En el desarrollo de criterios de juicio y procesos mentales, de formas de interacción y sistemas de convivencia, que permitan al individuo una vida más plena y un mejor dominio del medio y de sí mismo. (p.269)

Para Rodríguez, T. (1999), educar es siempre una forma de aprendizaje humano. La educación se ejerce sobre los comportamientos que pueden ser adquiridos e incorporados a la persona, no sobre los que nacen de los mecanismos endógenos del organismo o de la herencia. Para él, en la educación intervienen las formas de aprendizaje con sus posibilidades, recursos, prácticas, teorías y concepciones. “(...) existe una íntima conexión entre las teorías de la

educación y las teorías del aprendizaje. Es cierto que no todo aprendizaje, por el hecho de serlo, es en sí mismo educativo. (...) pero toda la educación, sea la que sea, implica un tipo de aprendizaje” (p.269).

### **3.3. LOS FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA MUSICAL**

Hay tres tipos principales de fundamentos de la enseñanza musical que engloban la acción educativa del valor de la música de acuerdo a diferentes criterios: metodológicos, pedagógicos y psicológicos.

#### **3.3.1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

Siguiendo este tipo de fundamentos, para conseguir el propósito de la enseñanza musical, necesitamos aplicar una serie de principios como son: la creación, la audiopercepción y la improvisación.

Con el principio de la creación, en música se trabaja la composición. Como afirma Nunes, J. (2016), la composición “es la síntesis de todas las disciplinas musicales, es decir, constituye la unidad de la música, juntando todas las teorías y técnicas que hacen la esencia de este arte” (p.144). Para muchos docentes es la clave en la educación musical y comienzan su formación en los primeros años de la enseñanza. La composición obliga al alumno a manejar todos los elementos musicales conocidos y aprendidos y le anima a experimentar con ellos y a utilizar su imaginación.

La audiopercepción parte de la teoría que promulga primero la experimentación y vivencia del conocimiento antes de su intelectualización y abstracción. La vivencia de la música presenta las dos vertientes de la educación musical: la intelectual, científica y técnica, basada en el conocimiento, y la artística y cultural basada en la sensibilidad. Como dice Lacárcel, J. (1995), al hablar sobre la incidencia de la música en las facultades humanas: “puede ser a través de su recepción como en la audición, que al seguir el camino de interiorización favorece

el desarrollo y la respuesta de la sensibilidad, la voluntad, el amor, la belleza, la inteligencia y la imaginación”(p.52).

Al aplicar este principio a la enseñanza de la música, podemos y necesitamos construir imágenes mentales y formas corporales sobre alturas, carácter, duraciones, timbre, tono, entre otros elementos del sonido, antes de su intelectualización como teoría. El entrenamiento auditivo también estimula el desarrollo de la capacidad para percibir la forma musical y su estructura.

La improvisación es una forma de componer de manera espontánea. Es un elemento de formación pedagógica. Puede ser con control consciente, siguiendo pautas de armonía, melodía, textura y forma. La improvisación, además de desarrollar contenidos de tipo conceptual y teórico, desarrolla otros contenidos como son los aspectos relacionados con la creatividad, la memoria, la concentración y la audición (Molina, E., 2009, pp.69-70).

### **3.3.2. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

El enfoque pedagógico en la formación para las artes, donde se incluye la música, se fundamenta en el individuo que es capaz de participar de una manera creativa, en el desarrollo histórico de la sociedad donde actúa.

El individuo, para poder participar socio-culturalmente, necesita tener una formación integral que lo capacite intelectual y afectivamente para la producción de bienes dentro de esa cultura. La educación musical le procurará al hombre la mejor participación posible.

Bruner (1997), analiza las dos perspectivas de indagación sobre cómo funciona la mente y cómo se podría mejorar a través de la educación. La primera perspectiva, que él llama *computacional*, se interesa por el procesamiento de la información. Bruner se cuestiona si la visión que ofrece sobre cómo funciona la mente es lo suficientemente adecuada para intentar “educarla”. Para la segunda perspectiva, que él llama *culturalismo*, afirma que toma su inspiración del hecho de evolución de que la mente no podría existir si no fuera por la



cultura. Ante estas dos aproximaciones sobre la naturaleza de la mente, Bruner se muestra partidario de la segunda, el culturalismo:

Al principio intenté mostrar que la educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar “teorías del aprendizaje” al aula ni de usar los resultados de “pruebas de rendimiento” centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura (p.62).

Jorgensen (1997), aporta otra idea interesante sobre el proceso de *enculturación*, que se refiere a la influencia que el entorno más próximo ejerce sobre el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades de los seres humanos -y en particular los niños y adolescentes- como miembros de una colectividad:

La enculturación musical implica comprender el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música. Llegar a comprender la cultura de sí mismo es lo mismo que adquirir la sabiduría, captar de forma holística un cuerpo de conocimiento y una comprensión de las interrelaciones entre unos aspectos y otros. No es suficiente por tanto estudiar música mediante el análisis y la interpretación de obras musicales particulares. Uno debe entender también, entre otras cosas, los contextos sociales, políticos, económicos, filosóficos, artísticos, religiosos y familiares donde tienen lugar la experiencia musical, el hacer música. Esta visión implica abordar un enfoque contextual e interdisciplinario de la música y la integración de este conocimiento con el resto de la experiencia vital (p.25).

La enseñanza de la música propone aproximar al individuo, los recursos culturales que tiene con el fin de estimular el desarrollo de las potencialidades creadoras y expresivas, contribuyendo a la maduración personal. El individuo, en este caso el niño y el adolescente, son el centro de la enseñanza, y la música es el recurso cultural que está al servicio del propósito educativo.

Tal y como dice Nunes, J.G. (2016), la finalidad de la enseñanza musical es lograr que cada estudiante alcance un dominio en el manejo del lenguaje de la música, para ponerlo al servicio de la creación y la comunicación, como compositor, como ejecutante de instrumentos musicales, como oyente o como improvisador o creador de la música (p.141).

La enseñanza musical contribuye al fomento del sentido individual y social del trabajo desde temprana edad. De manera individual porque el alumno produce conocimiento artístico que le permite autoevaluarse, desarrollar sus capacidades y conseguir un cierto grado de independencia. Socialmente el alumno aprende a interactuar en grupo buscando soluciones para desarrollar la herencia cultural y contribuir así al bienestar colectivo.

### **3.3.3. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS**

Las numerosas y diversas investigaciones empíricas realizadas sobre las diferentes manifestaciones de la música se relacionan con la conducta musical, aptitudes, comprensión musical entre otros aspectos, produciendo así a un conocimiento más profundo del fenómeno musical. Los mecanismos psicológicos que intervienen en la educación musical provocan que ésta no se quede limitada a un mero adiestramiento del alumno, sin tener en cuenta su dimensión total como persona. Ya no se trata sólo de transmitir una técnica instrumental o vocal basada en unos procedimientos orientados hacia una automatización, sino que se trata de al hacer música también poder expresar y transmitir sentimientos.

La música incide directamente sobre las facultades humanas y puede ser que a través de su recepción como en la audición, la interiorización que se hace de ella favorezca el desarrollo y la respuesta de la sensibilidad, la voluntad, el amor, la belleza, la inteligencia y la imaginación. En palabras de Lacárcel, J. (1995), partiendo de la actividad musical “potenciamos asimismo la expresión, la creatividad y la memoria. La vivencia de la música presenta las dos vertientes más importantes de la educación musical: la intelectual, científica y técnica, basada en el conocimiento, y la artística y cultural basada en la sensibilidad” (p.52).

Los elementos de la música son muy importantes tanto en la Psicología de la Música como en la Psicología del Desarrollo. Willems (1981), establece un paralelismo entre los elementos de la música y la naturaleza humana: el ritmo con la vida fisiológica, la melodía con la vida afectiva y la armonía con la vida intelectual o mental:

El ritmo es realizado por funciones fisiológicas, predomina en nuestra vida fisiológica y por tanto es acción.

La melodía es vivida desde la vida afectiva, es eminentemente la sensibilidad la que interviene.

La armonía sólo se concibe mediante la mente puesto que no existe en la naturaleza y sólo el conocimiento es capaz de llevar a cabo el análisis y la síntesis” (p.71).

La enseñanza de la música está enfocada en el alumno y su objetivo es desarrollar en éste las conductas musicales. La naturaleza de estas conductas es muy compleja: externamente hay elementos de creación y ejecución, pero internamente quedan ocultos otros como las coordinaciones neuromusculares, los elementos afectivos y los procesos cognitivos. Todos estos elementos coexisten formando la conducta musical. Hay tres categorías de conductas que interactúan generando la conducta musical: conductas cognoscitivas, conductas psicomotoras y conductas afectivas.

Las conductas cognoscitivas expresan comprensión, conocimiento y conceptualización. Todo aprendizaje cognoscitivo comprende los sentimientos, por lo que el contenido afectivo está vinculado con la cognición.

La conducta psicomotora tiene que ver con la acción muscular y su coordinación nerviosa y está muy presente en la ejecución instrumental.

Las conductas emotivas son muy importantes ya que son el motor y el alma de los procesos de creación.

Las técnicas de la enseñanza musical deben ser potencialmente capaces de generar en el alumno estas conductas musicales. El alumno necesita que se le coloque en un ambiente de confrontación con el material musical que trabaja, de manera que se enfrente a los problemas que ese material le presenta y utilice su propia experiencia para tratar de encontrar soluciones.

Hay otros factores que estimulan el aprendizaje en el alumno, como son la motivación y la improvisación. Ambos permiten al alumno disfrutar mientras aprenden.

La conducta musical se manifiesta por medio de tres formas de acciones: componer, interpretar y escuchar. Estas acciones se adquieren a través de la experiencia y por medio de

la educación que refleja la tradición de la cultura a la que pertenece. Esta cultura tiene unas reglas que rigen el estilo musical, en este caso el de la música de occidente, y el conocimiento de esas reglas aporta la convicción de que son cognitivas y se manifiestan en la forma de componer, interpretar o escuchar. El problema surge del planteamiento de cómo se adquiere el conocimiento musical.

Los factores responsables de la adquisición del conocimiento en música son tres: la transmisión oral, la actividad constructiva y el desarrollo del sistema cognitivo. (Serafine como se citó en Lacárcel, 1995, p.54). Las habilidades sobre las que la educación musical con fundamentación en la teoría del desarrollo debería hacer hincapié, serían las de audición y reflexión sobre la música, interpretación con la voz o instrumentos y composición o creación de nueva música.

### **3.4. METODOLOGÍA, MÉTODO Y MODELO**

En la literatura pedagógica y psicológica nos encontramos con varios términos que en ocasiones se utilizan indistintamente y cuya aclaración nos conviene pertinente realizar en esta investigación, pues de algunos de ellos tratamos en esta tesis.

La metodología forma parte del proceso de conocimiento de los métodos pero, también, constituye el paso previo e imprescindible para la elaboración de un método. Se define como la ciencia o estudio del método, o de los métodos, y está formada de modelos, conceptos y de teorías, que desembocan en un esquema adecuado al contexto que se denomina método. Según Alsina (2007), “la metodología forma parte del proceso de conocimiento de los métodos pero, también, constituye el paso previo e imprescindible para la elaboración de un método” (p.15).

De acuerdo con su etimología y según nos dicen Touriñán y Sáez ( 2006, p. 380), se entiende la metodología comúnmente como la teoría del método, o como las razones que permiten estudiar y comprender la definición, construcción y validación de los métodos. La metodología es la teoría del método, el estudio de los métodos. Pero la metodología, a su vez, es un instrumento de creación de conocimiento de la educación.

El método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio. El método no tiene su razón de ser en sí mismo, es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción. El modelo es una construcción racional que interpreta, explica y dirige una realidad, ya sea esta la educación, ya su conocimiento, ya cualquier otra cosa susceptible de investigación (Tourinán, 1983).

Para Oriol, N. (2005), el método es “un ordenamiento progresivo de la materia de enseñanza con el fin de adaptarse a la mentalidad del individuo o de un grupo de individuos y asegurar su asimilación” (p.12).

El método de enseñanza o didáctico tiene una doble justificación psicológica y lógica además de educativa porque se apoya en las características psicológicas de los alumnos, en la estructura lógica de la materia que se va a explicar y crea hábitos de ordenación y de organización del trabajo mental (Rodríguez, M., 2007). Por lo tanto, el método es siempre “un modo particular de facilitar el encuentro entre la estructura psíquica del discente y la estructura lógica de un determinado contenido del programa” (Titone, 1966, p.466).

Hemsey de Gainza (2003) tiene diferentes modos de diferenciar estos tres términos:

Un *método* -o enfoque metodológico- consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical; las actividades y/o materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, de modo de ofrecer a los usuarios un panorama más o menos completo y ordenado de la problemática específica que se aborda.(...)

A diferencia del método, el *modelo*, en nuestra acepción particular, remite a una producción colectiva, usualmente espontánea. Un modelo dado-de aprendizaje natural o espontáneo, tecnológico, étnico, ecológico, etc.- no es privativo ni excluyente, ya que puede combinarse con otros, y tampoco conlleva o supone una secuenciación dada. Por lo general, un modelo comprende un conjunto de conductas (actividades, acciones) y materiales que suceden o se desarrollan en un contexto específico (lúdico, cultural, antropológico, tecnológico, etc.). Tiene que ver con cómo se aprende o se transmite un saber -costumbres, habilidades, creencias, etc.-, ya sea en la vida cotidiana, en la calle, en la

comunidad; a través del juego, del canto y/o la danza popular; mediante aparatos o máquinas, a través de actitudes y prácticas varias (p.10).

El modelo es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, es el filtro de la información que buscamos en la realidad, es una estructura en torno a la que se organiza el conocimiento (Escribano, A., 1992).

### **3.4.1. FUNCIONES DE LOS MODELOS**

Mediante la aportación de los modelos la teoría puede llegar a la explicación o interpretación de la realidad. Los modelos que se utilizan en las ciencias básicas son “modelos de” DESCRIPTIVO-EXPLICATIVO-PREDICTIVO; y los modelos que trabajan con las ciencias aplicadas son “modelos para” PRESCRIPTIVO-NORMATIVOS. Estos últimos son los modelos más utilizados en la enseñanza y representan diseños de procedimientos o procesos recomendados.

Una vez aclarados los diferentes términos, primero vamos a exponer el proceso y evolución de las diferentes metodologías de la enseñanza musical, desde el s. XIX hasta nuestros días, haciendo una breve referencia a la pedagogía musical española de finales del s. XX. Luego nos dedicaremos a los modelos de enseñanza en general.

## **3.5. EVOLUCIÓN DE LAS METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA MUSICAL**

### **3.5.1. MÉTODOS DEL SIGLO XIX**

Durante el siglo XIX la mayoría de los gobiernos de Europa comenzaron a asumir responsabilidades en la educación y a diseñar sus propios sistemas nacionales, ya que en la era

de la industrialización, el conocimiento básico de la lectura, de la escritura y del cálculo se hacía necesario para poder acceder al nuevo mundo laboral. Surgían al mismo tiempo teorías e ideologías que planteaban cambios en las actitudes hacia los niños, en la naturaleza de la enseñanza y en las propuestas sobre la escolarización.

Fue en ese clima de reformas sociales y expansión de la educación cuando se establecieron las bases de los modelos modernos de enseñanza y organización curricular y la Música se integró al currículo escolar como asignatura bajo los siguientes objetivos:

1. Mejora del canto litúrgico del pueblo.
2. Fortalecimiento de la moral y de la conducta social.
3. Transferencia del aprendizaje musical a otras áreas de la conducta y del conocimiento.
4. La música como forma de preservar la herencia cultural y promover un sentimiento de identidad nacional a través del canto de himnos nacionales y patrióticos..
5. La música, como una forma de experiencia y de auto-expresión. Esta idea que ya había sido defendida por Comenius (1592-1670) y Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), continuó en Johann Heinrich Pestalozzi y F.W.A. Froebel, los cuales tuvieron un fuerte impacto en la política y el pensamiento educativos.

Pestalozzi (1746-1827): pedagogo suizo, reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular. Recibió la influencia de Rousseau. Buscaba la reforma de la sociedad desde una educación integral que, más que la mera imposición de contenidos, concediera margen a la iniciativa y capacidad de observación del niño. Pestalozzi incluye la música en el currículo por la educación estética, la socialización y el descanso en las tareas del estudio, además del desarrollo de la moral, el patriotismo y la espiritualidad.

Froebel (1782-1852): pedagogo alemán, acuñó el término de “jardín de infancia” (kindergarten). Plantea el desarrollo natural de los niños a través de la actividad y el juego. En sus escuelas infantiles el niño juega al aire libre en contacto con la naturaleza, sin coacción

y autoritarismo del educador y mediante una educación integral a través de la escuela y la familia.

Centrados en el aprendizaje y la práctica del canto, muchos de los métodos de enseñanza en grupo del siglo XIX están basados en tres principios básicos derivados de las teorías y prácticas de Rousseau y Pestalozzi:

1. Los sonidos han de ser enseñados antes que los símbolos.
2. La adquisición de la capacidad de la lectura musical se considera un requisito para el desarrollo del pensamiento musical.
3. La enseñanza ha de adaptarse a la edad y al estadio de desarrollo intelectual de los niños. Esto implicaba normalmente un sistema especial de notación musical, como puede verse en la notación numérica de Rousseau (Do, Re, Mi, Fa, Sol, La, Si; 1,2,3,4,5,6,7).

Estas ideas tuvieron gran influencia y están en la base de la mayor parte de los métodos y tendencias de la educación musical del siglo XIX:

En ellas se inspiran los métodos de los suizos Michael Traugott Pfeiffer y Hans Georg Nägeli y del alemán Carl August Zeller (1774-1846). El método Pfeiffer-Nägeli (1810) plantea enseñar ritmo, entonación y dinámica, en ese orden y antes de aprender a leer las notas en el pentagrama, pasando después al canto de canciones, ordenadas por dificultad.

En Norteamérica, el educador Lowell Mason (1792-1872), pionero de la educación musical en Norteamérica, inspirado por Pestalozzi, influyó en la decisión del Boston School Comité (1834) que incluyó la música como materia ordinaria en la escuela elemental por sus beneficios intelectual, moral, físico y recreativo; otras grandes ciudades de Norteamérica adoptaron la misma medida.

En Francia, Galin (1786-1821), profesor de matemáticas y músico, fue influido por Rousseau; publicó un método (Meloplaste, 1818) en el que prescindía de la notación común sustituyéndola por una notación cifrada de influencia roussoniana, basando su sistema en el do fijo.



También en Francia Guillaume Louis Bocquillon “Wilhem” (1781/1842) desarrolló un nuevo método para la enseñanza musical basado en la educación del oído, el conocimiento de los signos, la ejecución vocal e instrumental, las formas musicales y la composición representando las nuevas corrientes racionalistas en el campo de la Educación Musical. Su método (Manuel Musical, 1835), se basaba en el do fijo y la lectura a vista, empleaba canciones y ejercicios cuidadosamente ordenados por grados y un sistema de enseñanza mediante monitores.

El método de Wilhem llegó a España de la mano de Juan Tolosa, y a Gran Bretaña, de John Hullah, profesor e inspector escolar que lo introdujo y publicó en 1842.

Joseph Mainzer (1801-1851), alemán, comprometido con la educación musical de los jóvenes y adultos. Ejerció su labor e influencia en Alemania, Francia, Inglaterra, Irlanda y Escocia. Su método, basado en el do fijo y rival del de Wilhem en Francia y la versión de Hullah en Inglaterra, se publicó en este país con el título de “Singing for the Million” (1841).

Entre los pioneros de la educación musical cabe mencionar al británico John Curwen (1816-1880). Su método Tonic Sol-Fa se convirtió en un clásico, no sólo en Inglaterra en las escuelas y asociaciones de trabajadores sino también en muchas escuelas de Australia, Canadá, América y Sudáfrica; tardíamente fue utilizado por profesores de Suiza, Alemania (método Tónica Do, base de métodos posteriores como el Kodaly) y Dinamarca en una edición revisada. El método de Curwen se caracteriza por el uso del do móvil, las notas se nombran como d,r,m,f,s,l,t; sostenidos e y bemoles a; emplea sílabas rítmicas y fononimia.

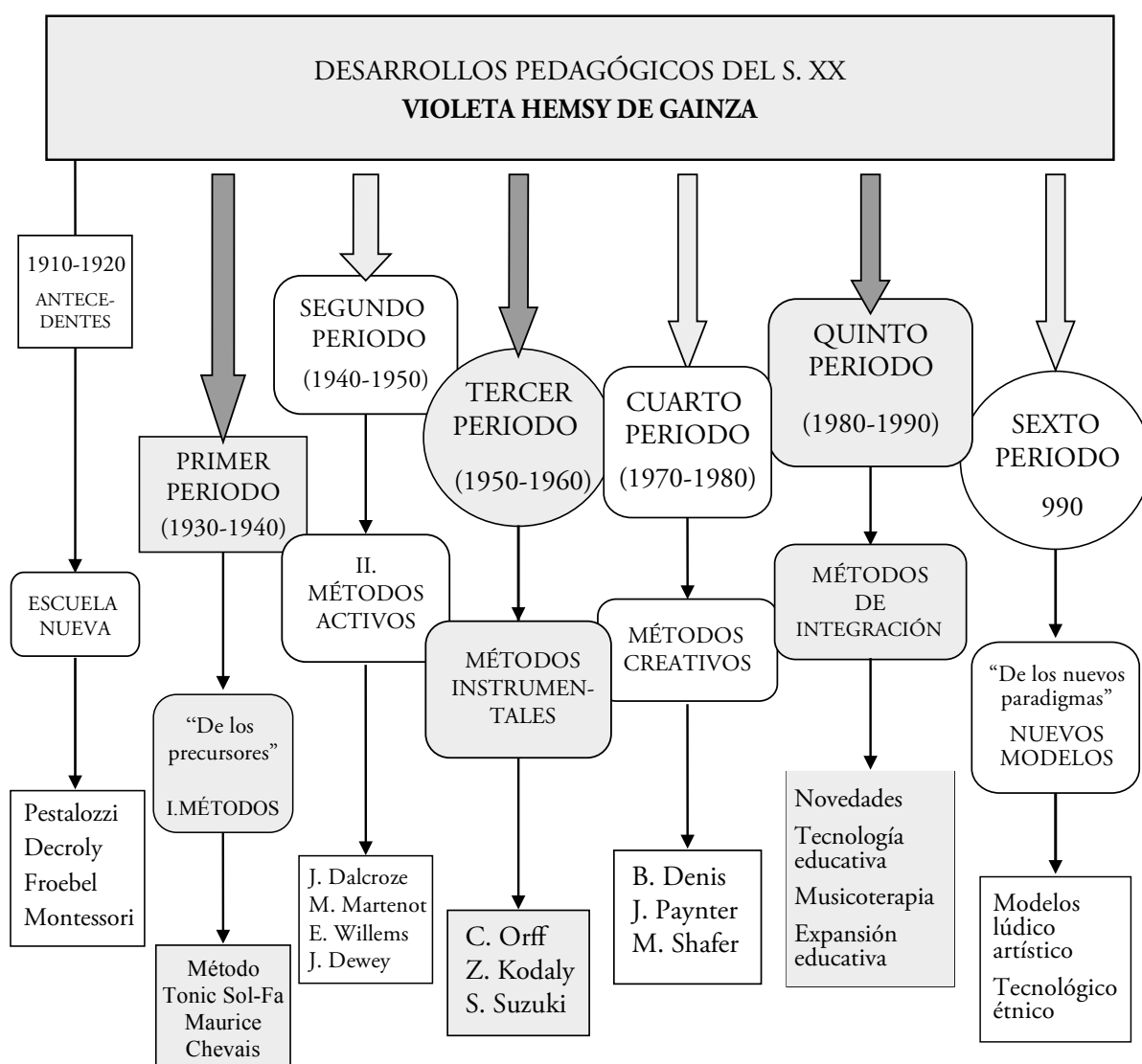
En consecuencia, a finales del siglo XIX, los reformadores de la enseñanza se dieron cuenta que la mayoría de los métodos de ese siglo se centraron fundamentalmente en el aprendizaje de la lectoescritura musical y podían ser considerados como técnicos. Por eso, empezó a extenderse la idea de que el currículo de música necesitaba nuevos objetivos, contenidos y métodos.

### 3.5.2. MÉTODOS DEL SIGLO XX

Oriol, N. (2005), atribuye el surgimiento de los diferentes métodos del s. XX, a la preocupación que diferentes músicos y pedagogos tuvieron por conseguir que la educación musical llegara a todos los escolares y no solo a una élite con aptitudes.

Hemsey de Gainza (2004), hace una división en seis periodos para explicar los desarrollos pedagógicos que se desarrollaron en el siglo XX y que nosotros presentamos en una tabla:

**Tabla 9. Desarrollos pedagógicos del s. XX**



Fuente: Elaboración propia a partir de Violeta Hemsey de Gainza (2004)..

### 3.5.2.1. Primer período (1930-1940). De los métodos precursores

Entre los enfoques precursores se cuentan el método denominado “Tonic-Sol- Fa” en Inglaterra (“Tonika-Do” en Alemania), y el método de Maurice Chevais en Francia, el cual -entre otros recursos-utiliza la fonomimia en la didáctica del canto en el nivel inicial. Chevais escribió un método llamado “Education Musicale de L’Enfance” compuesto por cuatro tomos y que todavía hoy sigue en vigencia.

Durante las primeras décadas del siglo XX se había gestado en Europa el movimiento pedagógico denominado “Escuela nueva” o “Escuela activa”, una verdadera revolución educativa, que expresó su reacción frente al racionalismo decimonónico focalizando, en primer plano, la personalidad y las necesidades del educando. Los métodos “activos”- Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori- se difunden en Europa y Norteamérica e influyen posteriormente la educación musical. En palabras de Hemsy de Gainza (2003) “Aunque las escuelas activas (métodos Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, etc.) se difunden rápidamente en Europa y Norteamérica, será necesario esperar algún tiempo para que estos movimientos pedagógicos renovadores influyeran la educación musical” (p.6).

En el primer tercio del siglo XX los planteamientos de la Escuela Nueva dejaron sentir su influencia en la Educación Musical. La Escuela Nueva, también era conocida como Escuela Activa, Nueva Educación o Educación Nueva, y era contraria a la Escuela Tradicional por el autoritarismo del maestro, la enseñanza memorística no comprensiva, falta de interactividad entre el maestro y los alumnos, competitividad. Esta Escuela Nueva propone una educación activa en base a los intereses del niño. Los antecedentes estaban en Rousseau (1712-1778), filósofo, escritor y publicista francés, representante del naturalismo. Autor de *Emilio*, compuso canciones infantiles e intentó difundir y popularizar la enseñanza musical. Junto con Rousseau, anteceden a este movimiento Pestalozzi y Froebel (educación integral) y el darwinismo. El desarrollo de la Escuela Nueva se produce a partir de 1914, en autores y maestros progresistas que buscan una educación activa que prepare para la vida real y que parta de los intereses del niño. Destaca sobre todo, Decroly y María Montessori.

Ovidio Decroly (1871-1932), fue un médico y neurólogo que comenzó sus trabajos pedagógicos con el diagnóstico y educación de los niños con problemas psíquicos. Posteriormente trabajó con niños sin problemas “siendo su trabajo una verdadera revolución didáctica sus teorías y prácticas sobre los centros de interés” (Oriol, N., 2005, p.12). Es representante del método global de enseñanza y la programación escolar por centros de interés. En palabras de Muset, A. (2001):

El Dr. Decroly, dentro de este movimiento, representó al psicopedagogo completo que desarrolla una alternativa educativa integral que se aproxima a la realidad escolar con un triple enfoque: por un lado, formuló unos principios psico-pedagógicos sobre el aprendizaje; por otro, presentó unos procesos didácticos y, finalmente, propuso un programa alternativo de contenidos educativos. Esta ambiciosa propuesta da coherencia a su método y a la aplicación que de él se realizó en las escuelas que le siguieron (p.99).

María Montessori (1869-1952), fue una destacada pedagoga italiana. Hizo un amplio estudio en *Las Casas dei Bambini*. Aunque no constituye un método estrictamente musical, sí destaca la importancia de la educación a través de la música de los más pequeños y el desarrollo de la sensibilidad auditiva. En palabras de Pla Molins, Elena Cano y Nuria Lorenzo (2001):

María Montessori aporta actividad ordenada y progresiva, independencia y espontaneidad, observación de la naturaleza del niño y sistematicidad. Su método es predominantemente empírico y experimental, en tanto en cuanto está basado en la realidad. Concibe la educadora como *preparadora de alimento espiritual*, la escuela como *terreno o medio de cultivo* y el niño como el *sujeto del experimento*. Además, Montessori introduce en la escuela infantil prácticas que hoy consideramos habituales, pero que en su época fueron innovadoras: sillas y muebles a la medida de los niños, una hora de sueño en la escuela, salidas al aire libre, materiales lúdicos en el aula, etc. (p.70).

En este primer cuarto del siglo XX es cuando la pedagogía musical tiene un carácter definido, que busca lenguaje más activos, creativos y participativos. En estos años, los músicos-pedagogos se preocupan por crear métodos activos, con el fin de acercar la música a los escolares. En España van a destacar Freinet, Andrés Manjón, Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza.

La Escuela Nueva promovía métodos paidocéntricos en vez de métodos logocéntricos tradicionales, y es en ese momento cuando empiezan a desarrollarse los métodos activos en la enseñanza musical. Sin embargo, no es posible afirmar que los autores de estos métodos de educación musical hayan tenido una relación directa con los pedagogos de la Escuela Nueva, se trata más bien de una influencia indirecta, basada en el entorno cultural y artístico.

### **3.5.2.2. Segundo período (1940-1950). Métodos activos**

Entre los primeros autores de métodos activos hay que mencionar a Emile Jaques-Dalcroze (Viena 1865-Ginebra 1950). Músico y educador suizo, propuso un método para la enseñanza musical colectiva conocido como “gymnastique rythmique” (eurhythmics), como alternativa a la enseñanza tradicional del conservatorio. En su método globaliza música y movimiento como forma de enseñanza y aprendizaje de la música. Fundó en 1915 el Instituto Jacques Dalcroze en Ginebra. Las ideas principales de su método son: los lazos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, la motricidad global, la improvisación como objetivo de aprendizaje y su uso en la clase de rítmica. Estas ideas de Dalcroze fueron aplicadas en varios países en la enseñanza en las escuelas y hoy continúan siendo empleadas, a menudo mediante formas adaptadas tales como música y movimiento y danza creativa.

Del Bianco, S. (2007), define la rítmica Jacques Dalcroze:

La rítmica Jaques-Dalcroze es un método de educación musical que relaciona los lazos naturales y beneficiosos entre el movimiento corporal y el movimiento musical, llevando de este modo a la persona a desarrollar sus facultades artísticas. A través de la estimulación de la motricidad global, la percepción y la conciencia corporal se desarrolla, trabajándola de manera particular, la sensación muscular que permite sensibilizar al músico en el rol fundamental que su propio cuerpo tiene para poder conseguir así una mejor transmisión de su musicalidad (p.24).

Maurice Martenot (1898-1980), es un ingeniero y músico francés. Su método pedagógico musical presenta tres principios de actuación: la gran importancia que debe concederse al tempo natural en la educación rítmica; la iniciación de la educación melódica sin utilizar

el nombre de las notas, la transmisión de los conocimientos musicales en fórmulas vividas, concretándolas en juegos musicales.

Arnaus, A. (2007), habla sobre su metodología y dice:

Uno de los ejes de su metodología consiste en singularizar cada una de las materias de que se compone el lenguaje musical y encontrar una respuesta global que conduzca a una ágil comprensión de la lectura a primera vista. Comprensión que intenta ir más allá del descifrado y la idea musical. Los signos llegarán a ser la memoria de una vivencia musical que integra los conocimientos para expresar, improvisar y crear (p.58).

Concreta su método en el aprendizaje del lenguaje musical y el canto, y en el piano y las Ondas Martenot. Su método lo incluye en un movimiento más amplio de educación a través del arte, en el que se aprecia la influencia de la Escuela Nueva.

Edgard Willems (1890-1978): profesor del conservatorio de Ginebra desde 1929. Dictó centenares de conferencias en el mundo entero bajo el título general de “Filosofía de la Música”. Escribió numerosos artículos sobre éste tema y musicoterapia. Publicó obras sobre la nueva Educación Musical y fue creador del método que lleva su nombre. En 1968 se creó en Delemont (Suiza) la Asociación Internacional de Profesores de Educación Musical. Método Edgar Willems. En numerosos países, entre ellos España, existen asociaciones Willems.

La concepción de Willems no parte de la materia ni de los instrumentos, sino, en primer lugar, de los principios de vida y música que unen esa vida con el ser humano, dando gran importancia al movimiento y la voz. Según Fernández, J. (2005), hay una relación entre el aprendizaje de la lengua materna y la adquisición de la expresión musical consciente: el lenguaje musical.

La música es un lenguaje y, al igual que nuestra propia lengua materna, precisa de una impregnación anterior a la práctica, basada en la escucha (desarrollo sensorial) que implica una retentiva y diversos intentos de reproducción de ese lenguaje (desarrollo afectivo), llegando a la conciencia a través de la imitación (desarrollo mental) (p. 48).

A continuación presentamos una tabla donde se establecen las relaciones que se producen entre diferentes aspectos del lenguaje oral y el Lenguaje Musical, atendiendo a los principios de Willems:

**Tabla 10. Relación entre el aprendizaje de la lengua materna y el de Lenguaje Musical**

LENGUAJE	MÚSICA
Escuchar las voces.	Escuchar los sonidos.
Eventualmente, mirar la boca del que habla.	Mirar las fuentes sonoras, instrumentales o vocales.
Retener sin precisión elementos del lenguaje.	Retener sonidos.
Retener sílabas, luego palabras.	Retener sucesiones de sonidos y fragmentos de melodías.
Sentir el valor afectivo y expresivo del lenguaje.	Volverse sensible al encanto de los sonidos de las melodías.
Reproducir palabras aún sin comprenderlas.	Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones.
Comprender el significado semántico de las palabras.	Comprender el sentido de elementos musicales.
Hablar uno mismo, inteligiblemente.	Inventar ritmos, sucesiones melódicas.
Aprender las letras, escribirlas, leerlas.	Aprender los nombres de las notas, escribirlas, leerlas.
Escribir al dictado.	Escribir al dictado.
Hacer pequeñas redacciones y poemas.	Inventar melodías, pequeñas canciones.
Llegar a ser escritor, poeta o profesor.	Llegar a ser compositor, intérprete o profesor.

Fuente:: Fernandez, J. (2005).

Establece dos etapas: infantil de 3 o 4 años hasta 8, en los que se hace una iniciación a la formación auditiva, rítmica, vocal, lectoescritura e instrumental; en el último año de este nivel se pone a los niños en contacto con los instrumentos para seleccionar el más adecuado para la segunda etapa de formación musical a partir de los 8 años.

Los principios teóricos de este método tienen su fundamento en lo que él llama “bases psicológicas de los elementos fundamentales”. Pascual, P. (2002), los resume en tres puntos:

1. La triada de los elementos fundamentales: Ritmo-Melodía-Armonía. Existen diversas relaciones en función de la prioridad que tenga cada uno de ellos,
2. Existen unas relaciones fisiológicas, psicológicas y sociológicas entre los elementos fundamentales.
3. Existen diferencias entre las músicas de diversas culturas, que se corresponden con las relaciones psicológicas y sociológicas de los elementos fundamentales.

En relación al segundo punto, presentamos una tabla con las relaciones que Willems establece entre los elementos fundamentales de la vida y de la música:

**Tabla 11. Tipos de demanda de enseñanzas musicales**

	RITMO	MELODÍA	ARMONÍA
VIDA	fisiológica	afectiva	mental
FACETA	acción	sensibilidad	conocimiento
NERVIO	bulbar	diencéfalo	cortical
RAZA	negros	amarillos	blancos

Fuente: Mejía, P (2002).

John Dewey (1859-1952) es el pedagogo más original e influyente de los Estados Unidos de América. Dewey propone la concepción de la educación progresiva, versión norteamericana de la Escuela Activa o Nueva europea de fines del siglo XIX y primer tercio del XX. Así, para Dewey, la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. La escuela se concibe como reconstructora del orden social. Dewey adjudica al educador un papel de guía y orientador (González, J., 2001, p.25).



Los programas de educación musical, que durante el siglo XIX habían consistido básicamente en canto y aprendizaje de la lectura, con la influencia de la educación activa, se ampliaron con nuevos recursos:

1. Apreciación musical, donde el elemento fundamental eran las audiciones musicales. También los conciertos para niños y jóvenes.
2. Banda de percusión.
3. Flautas de bambú y flauta dulce
4. Construcción de instrumentos y música escolar
5. Expansión de coros, bandas y orquestas escolares y enseñanza de instrumentos

### **3.5.2.3. Tercer período (1950-1960). Métodos instrumentales**

En los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial la enseñanza musical en muchos países se vio influenciada por la obra de dos compositores dedicados también a la educación: Orff en Alemania y Kodaly en Hungría.

Carl Orff (1895-1982). Compositor y pedagogo alemán. Fundó junto con Dorotea Günther, en el año 1924 la Guntherschule, de gimnasia rítmica y danza clásica donde comienza a experimentar una nueva forma de educación musical. Junto con Karl Maendler creó los instrumentos que hoy conocemos como “instrumentos Orff”. Posteriormente fundó el Orff Institut en Salzburg (Austria), desde allí su método pedagógico se ha difundido por todo el mundo.

Su método Orff-Schulwerk emplea el canto, el entrenamiento auditivo, el movimiento, la improvisación y la interpretación con instrumentos de percusión de altura determinada e indeterminada (instrumentos Orff, en colaboración con el constructor Karl Maendler).

Su primera formulación es de 1930 (Schulwerk). Tras el paréntesis de la guerra mundial es proyectado internacionalmente, alcanzando en 1950 su versión definitiva con cinco libros de materiales para la enseñanza (Musik für Kinder, 1950-54), que ejemplifican la vía para hacer

lo que él denomina “música elemental” de “elementos básicos” practicables y estimulantes para los niños. Según López Ibor; S. (2001), es el legado más importante que nos han dejado Orff y Keetman:

Estos libros han sido adaptados para más de 20 países y contienen muchísimos ejemplos de piezas instrumentales y vocales, simples modelos de composiciones hechas por y para los alumnos, y no contienen orientaciones didácticas ni recomendaciones específicas respecto a cómo usarlos- Esto hace que cada profesor tenga que estudiar el modelo y buscar las intenciones y objetivos de cada pieza, con la libertad de añadir, quitar, simplificar, cambiar de instrumentación y re-arreglar las partes. (p.75).

Orff describe su método más que como un plan preconcebido, como una serie de ideas para desarrollar en condiciones apropiadas. Los arreglos de canciones folklóricas y melodías tradicionales son concebidos como modelos o sugerencias para los profesores.

El equipo pedagógico del Orff Institute en el Mozarteum de Salzburgo continúa ofreciendo cursos basados en las ideas y estrategias del compositor alemán.

Zoltan Kodály (Hungría 1882- Budapest 1967). Los principios pedagógicos de Kodály son en cierta medida similares a los de Orff, aunque se diferencian en que el método de Kodály es fundamentalmente vocal.

Interesado por el desarrollo del oído interno y la lectura musical y comprometido con el desarrollo musical de su país, Kodály recopiló canciones tradicionales que arregló musicalmente y compuso otras nuevas para la educación musical de niños y jóvenes.

Oriol, N. (2005), dice lo siguiente sobre este autor:

Compositor, musicólogo y pedagogo. Su método se centra en el ritmo, la audición interior y la entonación que trabaja a partir de la fonomimia y el solfeo relativo. Pero una de sus principales características estriba en la utilización de materiales procedentes del propio folklore húngaro a través de los que se vincula constantemente con el canto, la audición, la lectura y la escritura. Su método está difundido por todo el mundo. (p.13)

Los libros de canciones y ejercicios del método coral Kodály transformaron la enseñanza y la vida musical de Hungría a partir de 1945.

La metodología, desarrollada por sus colaboradores, emplea los principios del solfeo relativo de Curwen, signos quironímicos y el lenguaje rítmico del método Galin-Paris-Chevé.

Para Subirats, M.A. (2001), el aprendizaje de la música debe empezar con los cantos en la lengua materna y así acceder al lenguaje universal:

El método de enseñanza que Kodály desarrolló para la escuela se basa en la educación del oído y en la adquisición de una voz bien educada para el canto, todo ello antes de introducir al alumno en la práctica de cualquier instrumento. En opinión del maestro, la voz era el mejor instrumento para acompañar a otra voz y era evidente para él que el niño debe aprender a leer música a la vez que aprende a leer (p.66).

A partir de las ideas de Kodály se crearon escuelas especiales en las que niños con talento musical recibían educación musical especializada junto a los estudios generales de primaria y secundaria. Sus logros en canto y entrenamiento auditivo han sido sobresalientes y han sido reconocidas internacionalmente como centros de excelencia en pedagogía musical.

En la actualidad, el Zoltan Kodály Pedagogical Institute of Music, en Kecskemét, Hungría, se dedica a la difusión de su obra y metodología.

Otros educadores del siglo XX que plantearon métodos activos con éxito:

Justine Ward (1879-1977): norteamericana; su método, basado en el canto gregoriano de Solesmes, combina entrenamiento auditivo, vocal y rítmico con creatividad, expresión corporal y movimiento. El método está pensado inicialmente para maestros no especialistas en clases de niños pequeños; ha sido empleado ampliamente en Europa, Este de Asia, África y América.

Para Muñoz, J.R. (2001), el método centra su trabajo en la música cantada y trata independientemente el control de la voz, la afinación y el ritmo preciso. El aprendizaje de la música, desde sus inicios, se construye a lo largo de tres grandes periodos: 1. Imitación pura, 2. Reflexión sobre la acción, y 3. Ampliación de los conocimientos y la práctica (p.38).

El método Ward tiene como finalidad ofrecer a las niñas y a los niños, desde los seis años, una formación centrada en la música clásica, la música popular y, de manera especial, el canto gregoriano, que constituye la base sobre la que pueden construir su formación musical. (p. 34)

El método se estructura en cuatro niveles, en cada uno de los cuales se trabajan las siguientes materias: vocalización, entonación, ritmo, notación, actividad creadora y repertorio. Los recursos que ofrece y que son empleados por el profesorado de diferentes niveles educativos son: lectura en los diagramas, notas pensadas, gesto melódico, rítmico y métrico, dictados con los dedos, utilización de números para la notación, técnica pregunta-respuesta y do móvil.

Este método se sigue utilizando para la enseñanza de la música en escuelas de música, conservatorios y centros educativos, en general, en Europa y América, sobre todo en EE.UU, a través de la Church Music Association of America.

Shinichi Suzuki (1898-1998): violinista, comenzó a enseñar este instrumento en 1930 en el Conservatorio Imperial de Tokio, pero es después de la Guerra Mundial cuando desarrolla su método, que a partir de 1960 tendrá proyección internacional. El método se desarrolla en torno a la enseñanza-aprendizaje del violín en el repertorio de la música clásica. Su pedagogía se centra en la educación del talento, con un inicio precoz en el estudio del instrumento (entre los 3 y 5 años). Aplicó procedimientos de enseñanza deducidos de la observación del aprendizaje de la lengua materna: 1. escucha, 2. entorno familiar positivo, 3. práctica, que trasladó a la enseñanza-aprendizaje del instrumento: 1. escucha de obras de los principales compositores y las que se van a estudiar con el instrumento, 2. aprendizaje básico de los padres para que estimulen y guíen el aprendizaje en casa de los hijos, 3. Práctica individual y grupal (como elemento motivador), aprendizaje de obras de memoria. Para la enseñanza del instrumento, recopiló un repertorio de canciones populares, danzas y piezas barrocas y clásicas, de compositores como Bach, Haendel, Vivaldi o Mozart, que tienen un ritmo de baile o apelan a la interioridad. Considera fundamental la estimulación positiva por parte de padres y profesores para el desarrollo del aprendizaje. Su método se ha extendido por más de cincuenta países, aplicándose a otros instrumentos y géneros de música: jazz, étnica, tradicional.

Bossuat, Ch. (2001), nos cuenta que toda la investigación realizada por Suzuki se basa en la observación: de cómo los niños adquieren la lengua materna, de cómo mejoraban sus resultados con el instrumento si escuchaban regularmente las obras, de cómo influía el entorno familiar por lo que las madres asistían a las clases del hijo en la primera etapa para poder realizar un seguimiento del estudio en casa, de cómo los hermanos pequeños que asistían a las clases de oyentes querían y aprendían mejor, por lo que fijó la edad ideal para comenzar a estudiar entre los tres y los cinco años (p.83).

Para hacer un resumen de la década de los 60, Hemsy de Gainza, (2004), nos dice que durante esta época Europa produce pedagogía musical, Estados Unidos de Norteamérica la comercializa, y en América Latina se consume. En su opinión, Buenos Aires registró un movimiento editorial muy grande ya que se publicaron las traducciones y adaptaciones de cuatro métodos importantes: Martenot, Willems, Orff y Kodály. Destaca la pluralidad metodológica que se produjo en Argentina frente a otros países que se centraron en un solo pedagogo.

En este período decididamente “idealista” de la educación musical, las instituciones musicales nacionales e internacionales fueron lideradas por destacadas figuras del campo musical de ese momento. Presidieron la ISME (International Society of Music Education) el compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) y el soviético Dimitri Kabalevsky (1904-1987), entre otros (P.4).

### **3.5.2.4. Cuarto período (1970-1980). Métodos creativos**

A partir de los años 60 del siglo pasado, las nuevas ideas sobre la composición y la interpretación musical, el significado, la psicología y la sociología de la música, el currículo, la interdisciplinariedad, la interculturalidad y la tecnología, fueron el origen de nuevos modelos de educación musical, perdiendo influencia la idea de una educación musical basada en los métodos de autor.

El aporte de la llamada “generación de los compositores” (G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, etc.), marca con su influencia la educación musical de las décadas del 70 y 80.

La educación musical de esta época está basada en la creatividad y la nueva composición. Plantea que los niños han de tener la oportunidad de explorar los materiales básicos de la música y expresar sus propias ideas a través de ellos, aunque no conozcan la lectura y la técnica musical convencionales. Supone la valoración del aprendizaje más que el dominio del lenguaje y las técnicas musicales tradicionales.

Aparecen en el mundo de la pedagogía musical unos músicos preocupados por el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y, en especial, por la búsqueda de un lenguaje musical contemporáneo para el alumnado, produciéndose una nueva línea de pensamiento. Cuatro autores se pueden enmarcar en este periodo, tres ingleses: George Self, Brian Dennis, John Paynter, y el canadiense Murray Schafer. Se preocupan porque los alumnos y el público en general se sensibilicen con el sonido frente a las agresiones sonoras que sufre el ser humano en el mundo actual y por una renovación de la estética musical en cuanto a su lectura y forma comprensiva e interpretativa.

George Self. La propuesta didáctica de este autor se difundió a través de su libro *New Sounds in Class*. El autor partía de la teoría que los educadores musicales enseñaban a través de las grafías musicales convencionales sobre la música del pasado. Esta teoría llevó a Self a elaborar una síntesis entre los instrumentos que se disponen en el aula y la música contemporánea. Las teorías de este pedagogo han sido de escasa difusión en nuestro país.

Brian Dennis. En 1975 publica *Projects in Sound*, en el que la música servía como eje interdisciplinar con otras áreas de aprendizaje. A partir de la elección de ejes temáticos como el fuego, el agua, personajes famosos, etc., se generan una serie de actividades que encauzándolas con una planificación correcta se pueden vincular a diversas actividades musicales. La creatividad a partir de que los alumnos realicen sus propias experiencias es su principal objetivo.

Para Espinosa, S. (2001), destacan los compositores George Self, Robert Walker y Brian Dennis, que trabajaron en especial la grafía analógica, como punto de partida para componer en la escuela. Tuvieron mucho apoyo de los editores ingleses. Universal Edition y Oxford

University Press fueron empresas que publicaron los trabajos pedagógicos de estos músicos con cuadernos que reflejan los temas de interés.

(...) y que dan cuenta de cómo componer música en la escuela a través de ejercicios centrados en la observación y registro sonoro de la naturaleza como materia prima para la producción musical, caracterizados por ejercicios sencillos, explicados por los autores con indicaciones prácticas y graficadas con signos “pictóricos”, más cercanos al “gesto” sonoro-visual que a la grafía simbólica (p.97).

Las publicaciones de mayor utilidad para el educador son: *Projects in sound* (1975) de Brian Dennis, *New Sound in class* (1967) de Geoge Self y *Sound Projects* (1976) de Robert Walker.

John Paynter. Nació en 1944 en Inglaterra, y es considerado el compositor contemporáneo que más aportaciones teóricas ha brindado a la educación musical. Su planteamiento teórico se refiere a que, además de la formación musical tradicional también hay que tratar otros aspectos. Estos nuevos aspectos son, a partir de los materiales a disposición, usar la imaginación y la creatividad como soporte fundamental de la exploración.

En las propuestas pedagógicas de Paynter se observa permanentemente la preocupación por hacer accesible la incorporación de los niños y jóvenes al quehacer musical a través del conocimiento de la música contemporánea, dado que ella ofrece herramientas que lo facilitan (Espinosa, S., 2001, p.108)

Paynter es el compositor que más ha trabajado en forma directa en las escuelas de educación general en las etapas de primaria y secundaria y en centros de iniciación musical de distintas regiones de Inglaterra, trasladando luego sus experiencias pedagógicas a escritos, investigaciones, conferencias y cursos en el Departamento de Música de la Universidad de York en el Reino Unido.

En el pensamiento de Paynter, la música tendría que estar muy relacionada con otras artes y otras disciplinas para que la adquisición del conocimiento en la escuela vaya de lo sensible a lo racional y viceversa.

En Francia, denominaron a esta tendencia “pedagogía del despertar” (*pedagogie musicale d'éveil*), en otros países la llamaron “pedagogía viva o activa, o interactiva o abierta”; fueron varias las denominaciones que recibieron estas nuevas formas de enseñar haciendo música, que pronto se difundieron por el mundo entero de la mano de compositores pedagogos canadienses, estadounidenses, ingleses e italianos y, más tardíamente, en el hemisferio sur en Argentina, Uruguay y Brasil.

El Groupe de Recherches Musicales de París (GRM) fue desde el comienzo impulsado por Pierre Schaeffer (1910-1995) de la Radio Televisión Francesa, y planteó la revalorización del sonido y el silencio, la nueva actitud de escucha, la ampliación del campo musical incorporando el hábitat y la naturaleza, la tecnología como instrumento para hacer música y la generación de nuevos sistemas signícos para escribir música. Destacan en esta escuela iniciada por Schaeffer los aportes de Guy Reibel, François Delalande, Michel Chion, Claire Renard y Pierre Henry, entre otros.

Paralelamente a los pedagogos franceses y en otros lugares del mundo, surgieron propuestas similares de otros autores:

R. Murray Schafer (Canadá) (*The Composer in the Classroom*, 1965; *Ear clearing*, 1967): anima a profesores y alumnos a preguntarse sobre la naturaleza de la música y de la experiencia musical e investigar en el entorno sonoro como forma de identificar el material compositivo.

Murray Schafer nació en 1933 en Ontario, Canadá y estudió en el Conservatorio Real de Música de Toronto. Desde 1965 en adelante trabajó en la Simon Fraser University donde creó el New Soundscape Project (Proyecto del nuevo paisaje sonoro). También participó en el campo de la composición musical, de la investigación, periodismo, educación y la experimentación sensible. Schafer se convirtió en uno de los autores que lucharon contra la contaminación sonora, en pos del valor del silencio y del sonido como fuente de creatividad. Trabajó en la escuela secundaria con adolescentes de entre 14 y 18 años. De esta actividad surgieron sus famosos trabajos: *El compositor en el aula* (1965), *Limpieza de oídos* (1967), *El nuevo paisaje sonoro* (1969), *Cuando las palabras cantan* (1970) y *El rinoceronte en el aula* (1975).



Schafer es un docente atípico porque su metodología de enseñanza consiste en abrir caminos de descubrimiento, acción, comprensión.

Su método, en todo caso, transita el camino inductivo-deductivo, estimulador, informal, abierto, que genera espacios y situaciones para la reflexión y el posterior aprendizaje. Su camino es el de la conversación, el diálogo, la pregunta-respuesta rápida, casual y hasta anecdótica para generar un feed-back con el alumno y, desde allí, pasar a la deducción y a la demostración de lo que se quiere enseñar. Pero su propósito es enseñar en un sentido diferente; no le importa tanto el concepto clave como el pensar sobre el pensar, el mover rincones ocultos de la mente, el transitar más que el llegar. (Espinosa, S., (2001), p.102)

La propuesta de Murray Schafer trata dos facetas relacionadas: el sonido como materia prima del discurso sonoro con todos sus componentes de color, espacialidad, textura, resonancia, cristalinidad; por otro lado, el sonido como componente del ambiente necesita ser resguardado, protegido del mal uso y restaurado en su pequeña dimensión original.

Los profesores respondieron positivamente ante estas innovaciones y se generó un movimiento internacional en esta línea ("Creative musicmaking"). Y aunque la creatividad en la educación musical sigue siendo un asunto complejo, la idea de que todos los niños deben tener experiencia en la composición como parte de su educación musical ha ganado apoyo universal y debe mucho a los imaginativos diseñadores curriculares de los 60 y 70.

### **3.5.2.5. Quinto período (1980-1990). De transición. De expansión pedagógica**

La diversidad de las problemáticas musicales y pedagógicas contribuye, en este período, a desdibujar los contornos de la educación musical, en tanto objeto de conocimiento. Continúa el interés por la música contemporánea en el aula, pero al mismo tiempo el campo educativo-musical recibe el influjo de numerosas tendencias: la tecnología musical y educativa, la ecología, los movimientos alternativos en el arte, la nueva corporalidad, la musicoterapia, las técnicas grupales, etcétera.

Como consecuencia de las olas migratorias, a través de esta época de expansión y globalización, el perfil social de los diferentes países se transforma y se vuelve multicultural. En relación a la

educación musical, se insiste en la necesidad de dar a los alumnos una formación amplia que, sin descuidar la propia identidad, permita integrar otras músicas, otras culturas.

#### **3.5.2.6. Sexto período (1990). De los nuevos paradigmas (nuevos modelos pedagógicos)**

Las acciones educativas se producen en dos ámbitos. Por una parte, está el ámbito de la *educación musical inicial*, que cuenta con un legado rico e importante, producto de un siglo casi completo (el siglo XX) de aportes y experiencias metodológicas. Por otra, el nivel de la *formación musical especializada o superior*, continúa desactualizado: la mayor parte de las reformas educativo-musicales del siglo XX sucedieron en el campo de la educación general y de la educación musical inicial, mientras los conservatorios y las universidades permanecían al margen de los cambios.

En ambos “polos” -*educación musical inicial* y *educación musical superior*-, nuevos paradigmas educativos pugnan por imponer sus respectivas reglas de juego. En el sector de la educación musical inicial, escolar o infantil, existe en la actualidad una serie de opciones no excluyentes, a las que se denominan *modelos* para diferenciarlas de los *métodos* que dominaron la escena pedagógica durante el siglo XX.

En la época actual, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos. En la pedagogía musical europea (sobre todo en España) está en boga la enseñanza-aprendizaje de juegos rítmico-corporales y danzas étnicas (especialmente de origen africano) y populares. En clases generalmente nutridas, los alumnos practican en grupo, en forma entusiasta, patrones sonoros y de movimiento a veces sumamente complejos (modelo étnico, paradigma recreativo, de acción: aprender haciendo). En algunos países de Latinoamérica niños y jóvenes aprenden música a través de diversas prácticas populares (canto, danzas, bandas, juegos, ceremonias, etc.) que incluyen la participación corporal y la actuación. Algunos docentes prefieren o se identifican más con los modelos ecológicos (por ejemplo, el enfoque de Murray Schafer), lúdicos, tecnológicos, etc.

Los nuevos descubrimientos de la psicología de la música influyeron en la educación musical. En los años 60, 70 y 80 la psicología de la música, aplicada a los procesos cognitivos, desarrollo de las habilidades, emociones, motivación y aptitudes musicales, influenciaron la educación musical. Autores importantes por su repercusión en la educación musical son J. A. Sloboda y Peter Webster.

Sloboda parte del paradigma de la psicología cognitiva para estudiar los procesos mentales que están en la base de la actividad musical, tanto del oyente como del intérprete, e incluso del compositor. Sus investigaciones le llevan a ver la importancia de las emociones y de otros factores para comprender aspectos como el uso que cada persona hace de la música o el desarrollo de las habilidades interpretativas. Insiste en la necesidad del trabajo multidisciplinar con otras ciencias: filosofía, sociología, biología, antropología, neurología, musicología, etc.

Las investigaciones de Sloboda se pueden organizar en torno a cuatro núcleos esenciales para entender el pensamiento musical: los procesos cognitivos, la emoción y motivación, el desarrollo de las habilidades musicales y la música en el mundo real.

Peter Webster es un profesor catedrático de educación musical y tecnología de la Universidad de Illinois. Las principales contribuciones, tanto teóricas como metodológicas, derivan de sus trabajos en dos ámbitos: el pensamiento creativo en la música y la tecnología musical. Según Giráldez, A. (2001), para Webster el proceso creativo es el que comienza con un producto previsto o intencionado como una improvisación, una interpretación o una composición. (p.270).

También se desarrollaron modelos basados en las teorías generales del aprendizaje desde la perspectiva cognitiva (Piaget y Bruner), conductista (Greer) y la Teoría del Currículo.

En las teorías de orientación cognitivista el sujeto es el que realiza un papel decisivo en la actividad del intelecto, el desarrollo mental y el aprendizaje. En la relación del hombre con su medio ambiente es la capacidad de conocimiento del individuo la que interviene (Lacárcel, J., 1995, p.18).

Jean Piaget (Neuchâtel, Suiza, 189 1980), psicólogo experimental, filósofo, biólogo suizo creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología evolutiva, sus estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.

El aporte de la teoría de Piaget en la educación es en la idea de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, donde el conocimiento y el aprendizaje no son una copia de la realidad sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural.

Piaget estudió el desarrollo cognitivo del niño, con el fin de averiguar de qué manera va adquiriendo éste el conocimiento. A partir de estos intereses iniciales, comienza a investigar las formas de conocimiento y de inteligencia de los sujetos desde el nacimiento hasta la vida adulta. Esta obra será el corpus teórico de la psicología genética, una teoría psicológica del desarrollo del aprendizaje considerada de las más importantes de la historia de la psicología.

Firstein, G. y Carretero, M. (2001), explican las consideraciones de la psicología genética:

La psicología genética considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad. Por otro lado, el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa (p.181).

La teoría de Piaget concibe el aprendizaje como un proceso de adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno. Esta adaptación es como la síntesis entre el proceso de asimilación (donde se modifican los datos de la realidad para ser incorporados a las estructuras del sujeto) y el proceso de acomodación (donde se modifican las estructuras del sujeto para ajustarse a las características de los datos del entorno y poder incorporarlos).

Los estadios del desarrollo cognitivo son:

- Sensoriomotor o sensoriomotriz ( del nacimiento hasta los dos años de edad).
- Preoperacional (desde los 2 a los 7 años).

- Operaciones concretas (7 a 12 años).
- Operaciones formales (12 años en adelante).

Presentamos un cuadro de los estadios con las principales características y las implicaciones musicales:

**Tabla 12. Estadios del desarrollo cognitivo de Piaget y sus implicaciones musicales**

ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS	IMPLICACIONES CON EL DESARROLLO MUSICAL
<b>SENSORIOMOTORA</b>	0 a 2 años	Inteligencia práctica, no hay lenguaje ni función simbólica. Las construcciones de esquemas de asimilación se apoyan en percepciones y movimientos, mediante una coordinación senso-motora de las acciones. No hay representación ni pensamiento. Comportamiento egocéntrico.	Las primeras experiencias vividas por el bebé con connotaciones musicales: el “baby-talk”, que estimula la prosodia preverbal del bebé. Los niños perciben y procesan la estimulación auditiva desde muy pronto. La expresión vocal es importante por la aparición de matices interrogativos, vocativos, etc.
<b>PREOPERACIONAL</b>	2 a 7 años	Se desarrolla la función semiótica (simbólica): juego simbólico, imitación diferida, el dibujo, uso del lenguaje, la memoria. Pensamiento mágico basado en asociaciones simples y arbitrarias.	El niño comienza a diferenciar sonidos y ruidos, intensidades, tonos, timbres. Expresa corporalmente la música que oye. Canta canciones y expresa la música mediante la plástica y el dibujo.
<b>OPERACIONES CONCRETAS</b>	7 a 12 años	Las operaciones concretas afectan a los objetos y no a hipótesis, forman la transición entre la acción y las estructuras lógicas: seriación, clasificación, construcción de números, nociones de espacio, tiempo y velocidad, dominio del sistema de escritura. Razonamiento ligado a situaciones concretas y no abstractas. El lenguaje y el pensamiento dejan de ser marcadamente egocéntricos y se vuelven socializados.	El niño se da cuenta de que se puede representar y expresar corporalmente la abstracción que la música encierra. Compara sonidos. Emite sonidos y capta la importancia de la voz. Crea sus propias rimas, ritmos, melodías, improvisaciones. Iniciación en la historia de la música. Utiliza la escritura musical, interpreta sencillas partituras y representa danzas en coreografías
<b>OPERACIONES FORMALES</b>	A partir de 12 años	Se utiliza la lógica para llegar a conclusiones abstractas, que implican el uso de un sistema de enunciados hipotéticos, y de utilizar la lógica proposicional. Pensamiento hipotético-deductivo. Se consolida la estructura cognitiva característica del pensamiento adolescente.	La música se ve como una actividad creadora. Mantienen las composiciones propias o sugeridas. Se amplía el estudio de la voz, instrumentos, expresión corporal, ritmos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Piaget, J., Inhelder, B. (1969); Fairstein, G., Carretero M. (2001), y Lacárcel, J. (1995)

Los factores generales para el desarrollo mental, de los que habla Piaget y Inhelder (1969), son:

1. El crecimiento orgánico y especialmente la maduración del complejo formado por el sistema nervioso y los sistemas endocrinos.(...)
2. Un segundo factor fundamental es el papel del ejercicio y de la experiencia adquirida en la acción efectuada sobre los objetos. (...)
3. El tercer factor fundamental, pero de nuevo insuficiente por sí solo, es el de las interacciones y transmisiones sociales.(...)
4. En el caso de desarrollo del niño no hay un plan preestablecido, sino una construcción progresiva tal que cada innovación sólo se hace posible en función de la precedente.(...) (pp. 152-156).

Además de estos cuatro factores, Piaget considera muy importante el desarrollo de la afectividad y de la motivación. Para él, la afectividad constituye la energía de las conductas y el aspecto cognitivo se refiere sólo a las estructuras. Por lo tanto, no existe ninguna conducta que no tenga factores afectivos, ni hay factores afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión, que son la estructura cognoscitiva. Los dos aspectos –afectivo y cognoscitivo– son, a la vez, inseparables e irreducibles.

Jerome Bruner, psicólogo norteamericano que propuso una teoría del desarrollo especificada en un esquema del desarrollo cognoscitivo. En palabras de Lacárcel, J. (1995), “Investigó sobre la percepción y el pensamiento con el objetivo de elaborar unos fundamentos psicológicos para la educación, con el fin de sistematizar una teoría del aprendizaje e instrucción” (p.29).

J.S. Bruner nació en New Cork en 1915. Fue catedrático de psicología cognitiva en Harvard y profesor en Oxford. Ha sido uno de los líderes en la reforma curricular en los planes de estudio en Estados Unidos. Toma como punto de partida las teorías de Piaget y Vigotsky, y desde ellas elabora su propio pensamiento (Fernández, M.G., 2009, p.217).

Para Bruner el aprendizaje debe tener lugar de una forma inductiva: se debe partir de ejemplos y detalles concretos para luego formular un principio o ley general. El docente

presenta a los alumnos los ejemplos específicos para que ellos por sí mismos descubran el principio o norma general. Su teoría apoya un modelo de enseñanza donde se ayuda a los alumnos a comprender la estructura o ideas esenciales de una disciplina, construyéndoles andamiajes o apoyos. Para Bruner el andamiaje es un proceso en el que se ayuda al alumno a dominar un problema particular más allá de su capacidad de desarrollo a través de la ayuda de un maestro o alguien con mayores conocimientos. De esta manera los alumnos participan activamente en el proceso de aprendizaje. Bruner cree que la verdadera educación proviene del descubrimiento personal.

El enfoque de la teoría de Bruner hace que se pase de un modelo tradicional, donde primaba la transmisión del contenido académico establecido, a un modelo donde lo importante es la solución de problemas y la indagación. La instrucción está basada en la actividad y la práctica en la que se espera que los alumnos utilicen sus propias experiencias y observaciones directas para obtener información y resolver problemas científicos. Los docentes ahora facilitan preguntas en vez de exponer información. La metodología que prima es la exploración como forma de aprendizaje.

En el proceso de aprendizaje hay otro factor externo al sujeto que aprende, pero igual de importante que éste: la construcción del currículo escolar. Lacárcel, J. (1995) relaciona este concepto con el de la motivación del alumno:

Se preocupó de la motivación de los estudiantes; preconizaba que éstos debían aprender por medio de sus propias investigaciones y, para ello, era necesario que los contenidos y objetivos del currículum se adaptasen al nivel cognoscitivo del desarrollo de los alumnos (p.29).

Es importante destacar su aportación en la descripción de las etapas del desarrollo cognitivo, inspirada en la teoría de Piaget, y la elaboración que hace de los tres niveles o sistemas de representación (Lacárcel, J. , 1995, pp.29-30):

- Representación enactiva: donde el niño logra el entendimiento principalmente por la actividad. Este sistema de representación se puede considerar paralelo al sensoriomotor de Piaget. Bruner piensa que los símbolos de un niño pequeño, están basados en imágenes visuales. Es una manifestación pre-verbal de la

inteligencia. El ejemplo en música sería la representación de un tiempo constante mediante la marcha, balanceo o cualquier movimiento espontáneo realizado con el cuerpo.

- Representación icónica: donde los niños emplean imágenes muy concretas. Se correspondería con el estadio de las operaciones concretas de Piaget. Todo lo que el niño ha visto, oído o experimentado a través del movimiento se transforma en imágenes mentales, que constituyen su sistema de almacenaje. El niño puede separar lo que es interno y pertenece a su propia experiencia de lo que es externo. Puede recordar esquemas rítmicos, tensiones musculares, melodías, etc. Es el modo de conocimiento mediante la imaginación, a través de la organización perceptual y de la imagen auditiva, kinestésica y visual.
- Representación simbólica: Se traduce la experiencia en lenguaje y se utiliza éste como un instrumento del pensamiento. Es el sistema paralelo al de las operaciones formales de Piaget. Es el aspecto verbal de la inteligencia.

Conductismo: las obras principales son el recopilatorio *Research in music behavior: Modifying music behavior in the classroom* (1975) y *Design for music learning* (1980) de R.D. Greer. Casi todos estos estudios son investigaciones “prácticas”, en el sentido de que se ocupan del aprendizaje en el marco real del aula. Donde más se hizo énfasis fue en el uso de la música como refuerzo para el aprendizaje y en el uso de otros refuerzos para el aprendizaje musical.

Teoría del currículo: su influencia ha llevado a que muchos países hayan establecido un programa de educación musical homogéneo en las escuelas públicas: Inglaterra (1992), USA, Australia, Japón, Dinamarca, España (1990), etc. El objetivo de la medida es que todos los niños reciban unos conocimientos mínimos durante su escolarización obligatoria.

Se produjo también una educación musical basada en los métodos de enseñanza programada. Destacan Carlsen y Williams (1978) que presentaron un informe bibliográfico de las aplicaciones realizadas entre 1952 y 1972 mediante el procedimiento de enseñanza programada: enseñanza de teoría, análisis y estructura musical; destrezas de audición como discriminación rítmica y reconocimiento de timbres; destrezas instrumentales como técnica



de tambor redoblante, canto a primera vista, y otras técnicas corales e instrumentales; de lectura de partituras; de técnicas de improvisación de jazz; de dictado melódico; métodos de Orff y Kodály, etc.

Otro campo que se abordó en este siglo fue el de la educación musical basada en la educación estética interdisciplinar.

Desde los años 70, la educación estética e interdisciplinar es defendida por autores como Bennet Reimer (*A Philosophy of Music Education*, 1970), Malcom Ross (*Arts and the Adolescent*, 1975; *The Creative Arts*, 1978,) y Peter Abbs (*Living Powers*, 1987, *The Educational Imperative*, 1994).

Según Reimer, el hecho de que las artes sean una vía de conocimiento justifica la educación estética; según este planteamiento, la música, la literatura en todas sus formas, la danza y las artes visuales proporcionan en conjunto operaciones cognitivas y afectivas especiales.

Abbs describe las artes como “comunidad genérica”. Según esta teoría, las diferentes disciplinas artísticas tienen sus propios métodos y técnicas pero están unidas por una forma de conocimiento sensitivo y sus procedimientos: hacer, presentar, responder, evaluar. En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje de la música contribuyen a la educación estética.

Los defensores de este punto de vista consideran positiva la enseñanza interdisciplinar de las artes como forma de reforzar el aprendizaje estético. Se opina además que los profesores de música están aislados y tienen mucho que aprender de sus colegas de otras disciplinas artísticas. Otros educadores conciben las artes como espacio común con conexiones procedimentales y conceptuales entre las diferentes materias artísticas. Como consecuencia, en algunas escuelas los profesores de música han formado parte de equipos artísticos interdisciplinarios.

Sin embargo, autores como David Best (1992) y David J. Elliot (1995) ponen en duda la idea de la “comunidad genérica” de las artes y del factor estético común a todas ellas.

Además de la educación estética interdisciplinar, hay autores y educadores que defiende la interdisciplinariedad de todas las materias del currículum, como forma de adquisición

de competencias básicas o fundamentales. Desde esta perspectiva, la materia de Música se plantea como un elemento más en un aprendizaje global y transversal, como facilitador de la adquisición de las competencias básicas o de capacidades de otras materias del currículum.

La tecnología también ha marcado el desarrollo de las diferentes metodologías. A finales del siglo XX la enseñanza de la música en las escuelas no sólo reflejaba los cambios en las concepciones teóricas y en las metodologías sino también en el desarrollo y disponibilidad de nuevos recursos tecnológicos: grabaciones de audio y vídeo que amplían el acceso a un amplio repertorio; nuevos instrumentos electrónicos; ordenadores personales con conexión MIDI a teclados electrónicos que proporcionan facilidades para secuenciar, editar y escribir, y ofrecen formas diferentes de aprendizaje musical. Una de las herramientas fundamentales para el conocimiento es Internet, con cientos de aplicaciones para la información, la audición y la comunicación sobre música; buscadores como Google y aplicaciones como Spotify, Goear, Youtube, Moodle, MySpace, no sólo en ordenadores sino también en otros dispositivos, han revolucionado los conceptos de enseñanza y aprendizaje, hasta el punto de hacer cambiar el rol del profesor y del alumno y la propia organización docente.

En la actualidad, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos. Este enfoque ecléctico está informado por la idea central de una educación basada en la adquisición de diferentes tipos de conocimiento y de experiencia, en el que las artes son contempladas como lenguajes específicos con capacidad de significado; una idea que no se aleja del ideal clásico en el que la música no sólo se contemplaba como elemento esencial del conocimiento científico, sino también como una conducta capaz de moldear la personalidad.

En España, en la primera mitad del siglo XX, solo Cataluña recoge un movimiento pedagógico musical con músicos preocupados por crear métodos para llevar a la escuela y dar a conocer los nuevos avances pedagógicos. Destacan tres músicos: Irineu Segarra, Joan LLongueras y Manuel Borguño.

Irineu Segarra (Lérida 1917-Montserrat 2005), compositor y pedagogo. En el año 1927 ingresó en la Escolanía de Montserrat. Sacerdote desde 1941, fue nombrado director de la Escolanía desde 1953 hasta 1997. Realizó un método de pedagogía musical en 1971, que no

constituye un tratado teórico sobre la educación sino un conjunto de libros y de prácticas para el alumno con las orientaciones para su correcta aplicación. Es partidario de la pentatonía y las escalas modales como iniciación para llegar a la tonalidad y, después, a la atonalidad. Partidario de la canción infantil, para él es el eje del desarrollo del aprendizaje musical.

Joan LLongueras (Barcelona, 1880-1953), pedagogo, compositor y poeta. Discípulo de Enric Granados, Enric Morera y Emile Jacques Dalcroze.. Se diplomó en el Instituto Dalcroze de Ginebra e introdujo en Cataluña esa metodología. También dirigió la Escuela Municipal de Tarrasa. Se preocupó por introducir la música en la enseñanza escolar. En la actualidad se encuentra el instituto que lleva su nombre y que está dedicado a la pedagogía musical.

En la segunda mitad del siglo XX destaca la catalana M. Rosa Font Fuster. Pedagoga y religiosa de la Anunciata. Realizó sus estudios musicales en Barcelona y Murcia, ampliando sus estudios en Salzburgo y París donde se especializó en canto gregoriano en el Instituto Gregoriano y en el método Ward en el Instituto católico. Fue profesora en la Escuela Superior de Música Sagrada de Madrid y en Barcelona. Su labor investigadora se ha centrado principalmente en la metodología del ritmo musical.

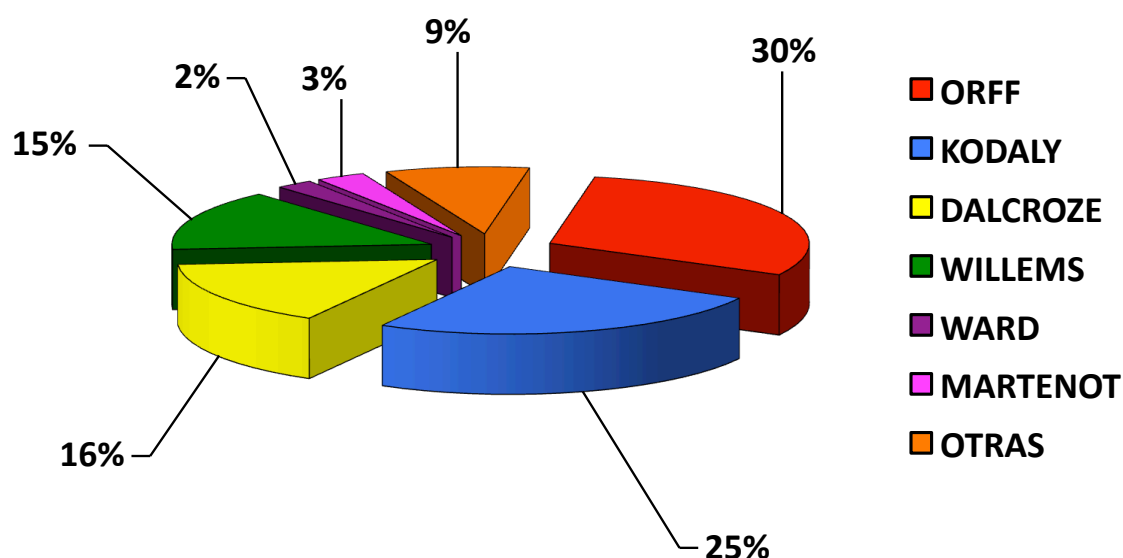
Destacan también Montserrat Sanuy, Luis Elizalde Ochoa y M<sup>a</sup> de los Ángeles Cosculluela.

Nicolás Oriol estudió la incidencia que tenían estos métodos en el contexto educativo y para ello utilizó los datos obtenidos de un cuestionario que aplicó en el año 2000 a 145 maestros especialistas de educación musical que trabajaban en colegios de Madrid de diferentes tipos:

- Colegios públicos: 107.
- Colegios concertados: 24.
- Colegios privados: 14.

Presentamos las dos gráficas resultantes del estudio: la primera con los modelos más representativos y utilizados; y la segunda con otros modelos de educación musical:

**Gráfico 1. Modelos de educación musical**

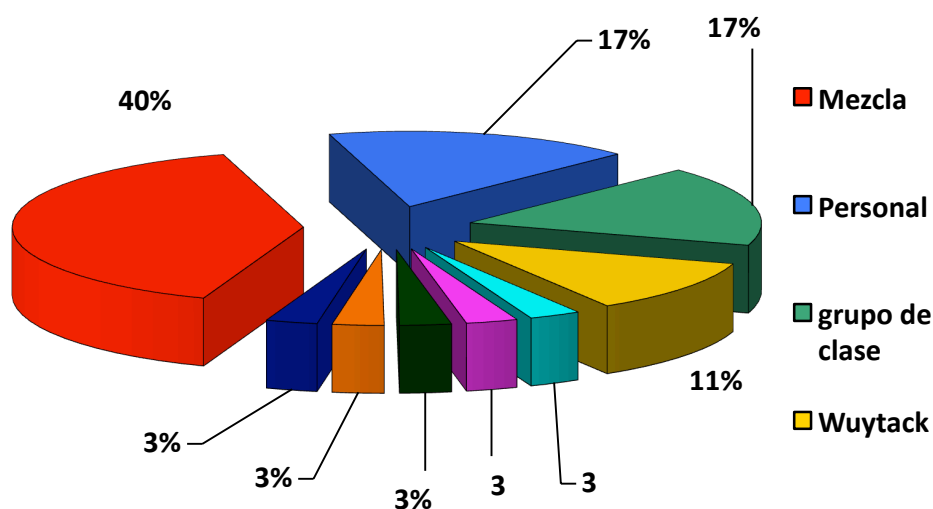


Fuente: Oriol, N. (2005).

Las respuestas obtenidas muestran un predominio de la metodología Orff con 117 profesores (30%), seguido de Kodaly con 99 (25%), después el método Dalcroze utilizado por 61 maestros (16%). Willems es seguido por 57 profesores (15%), seguido de Martenot con 12 (3%), siendo el menos utilizado Ward con tan solo 9 de los encuestados (2%).

En la encuesta realizada se les pidió que realizaran observaciones, y de los 145 encuestados solo hicieron comentarios 35 maestros. En estos comentarios hicieron referencia unos a la mezcla de metodologías 40% (14), otros al uso de una metodología personal 17,14% (6), Wuytack 11,43% (4), otros se adaptan al grupo de clase 17,14% (6), Schaffer 2,86% (1), Yamaha-estrellita 2,86% (1), color-espacio-sonido 2,86% (1), musicoterapia 2,86% (1), Ninguna 2,86% (1).

**Gráfico 2. Otros modelos de educación musical**



Fuente: Oriol, N. (2005).

## RESUMEN

En este capítulo hemos tratado los aspectos relacionados con la enseñanza musical y sus fundamentos, haciendo distinción en la diferente terminología empleada. Las metodologías utilizadas en la enseñanza musical y su evolución hasta nuestros días nos servirán para poder explicar en el capítulo siguiente los modelos de enseñanza, atendiendo a varias clasificaciones de diferentes autores.

Además hemos realizado una aclaración de los términos metodología, método y modelo. Los métodos de enseñanza reflejan las teorías pedagógicas de su momento. En la revisión de estos métodos de enseñanza hemos tomado como referencia la clasificación realizada por Violeta Hemsy de Gainza, en lo que ella llama desarrollos pedagógicos, y que comienzan en 1930 hasta nuestros días.

## Capítulo 4

# MODELOS DE ENSEÑANZA MUSICAL



## 4.1. MODELOS DE ENSEÑANZA

Según Joyce y Weil (1985), modelo de enseñanza es un plan estructurado que se puede usar para configurar un currículum, diseñar materiales de enseñanza y orientar la enseñanza en las aulas. Ellos establecen una relación entre modelo de enseñanza y creación de un ambiente de aprendizaje. El docente debe utilizar una variedad de enfoque de enseñanza y adaptarlos a las diferentes características de los alumnos y los diferentes objetivos.

Para Moral, C. (2009), según la forma en que se integran los contenidos, los procesos y el clima del aprendizaje, se generarán diferentes modelos de enseñanza que a su vez crearán experiencias de aprendizaje con el fin de conseguir los objetivos propuestos.

Los modelos de enseñanza definen así, simultáneamente, la naturaleza del contenido a enseñar, los procesos y las estrategias de aprendizaje a seguir, y el tipo de interacción social para construir el ambiente propicio para que se produzca el aprendizaje. Los modelos de enseñanza son, por tanto, un conocimiento estratégico para crear el escenario apropiado y facilitador del aprendizaje (p.117).

Rodríguez, T. (1999), se refiere a teorías y a modelos, ya que todo lo que atañe a las <<teorías>> también se les atribuye un significado acorde con el de <<modelo>>.

Y se considera, en general, bajo ese rótulo a cualquier conjunto de enunciados y conceptos complementarios, internamente enlazados, racional y empíricamente garantizados, mediante los cuales pueden explicarse y comprenderse determinados campos de fenómenos, o de procesos. Teorías y modelos están, desde la perspectiva que aquí se asume, esencialmente conectados. Los modelos remiten a teorías y las teorías desembocan en modelos (p.18).

Margarita Rodríguez cree que la denominación de modalidades y modelos de enseñanza es la evolución del término más clásico de métodos de enseñanza. Para ella, todos se refieren al camino que han de seguir profesores y alumnos para conseguir que éstos alcancen finalidades educativas. Define las modalidades de enseñanza como esquemas mediadores entre la teoría y la práctica con la finalidad de unirlos y mejorarlos.



Zabalza (2004, pp. 557-558) clasifica las modalidades de enseñanza en función de las teorías en la que se fundamenta: constructivismo, interacción entre iguales, ecológica, relación comunicativa y competencias.

La modalidad de enseñanza denominada “constructivismo” parte de los principios del aprendizaje significativo, que considera que el conocimiento se construye por el propio aprendiz a partir de un proceso de integración de las nuevas informaciones y experiencias en otras anteriores que ya se poseían, logrando así estructuras de conocimiento y actuación cada vez más potentes.

La modalidad de enseñanza de “interacción entre iguales”, concede un gran potencial de impacto en el desarrollo de los sujetos a la interacción entre lenguaje y conocimiento en las relaciones sociales, en las que se produce lo que Vygotsky denomina “aprendizaje coral”, que significa que vamos construyendo nuestros conocimientos a partir de las aportaciones de los demás, que matizan, refuerzan o contradicen nuestras propias ideas y experiencias.

Una tercera modalidad es la denominada “ecológica” en la que aprender es ser capaz de dar significado a la propia experiencia y por eso la escuela debe abrirse a su entorno y a las necesidades y circunstancias que caracterizan la vida de los aprendices.

En la modalidad basada en la “relación comunicativa” entre profesores y alumnos, el proceso didáctico se concibe como un intercambio bidireccional de informaciones, con sus consiguientes procesos de codificación y decodificación.

Últimamente se va abriendo paso una nueva visión de la enseñanza, que centra su punto de interés en las «competencias» que los sujetos van adquiriendo en su itinerario escolar. Su objetivo fundamental es romper con una idea polarizada de la enseñanza, que bien la vincule al mero saber reproductivo o la reduzca al mero saber hacer o a habilidades muy específicas. Es decir, que la enseñanza se centre en el desarrollo de competencias equivale a una formación integral que aúne el desarrollo personal con el académico, con el profesional y el social.

Si atendemos a la definición que da M. Rodríguez (2007) del modelo de enseñanza como un plan estructurado para orientar la enseñanza en las aulas basado en las teorías de la enseñanza

y del aprendizaje, podremos determinar que pueden existir tantos modelos de enseñanza como teorías o grupos de teorías existan. Para Valcárcel, N. (2004), la existencia de muchos modelos de enseñanza es positiva para el docente, ya que le permite desarrollar un repertorio grande de modelos. “Desarrollar un repertorio de modelos equivale a desarrollar flexibilidad y competencia profesional, ya que, todo profesor se enfrenta con una amplia gama de problemas, cuanto mayor sea su repertorio de modelos, más amplias y creativas serán las soluciones que podrá generar”.

Intentar buscar un modelo perfecto que resuelva todos los problemas educativos es algo utópico. La realidad educativa del aula es otra, puesto que no hay un modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, de enseñanza, de alumnos y de profesores. Los modelos que existen son la base de un repertorio de diferentes enfoques que los profesores pueden usar para ayudar a los alumnos, diversos entre sí, a alcanzar los objetivos. Podrá adaptarlos y combinarlos, en la medida que le sea posible, a la realidad concreta de su aula.

#### **4.1.1. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DE JOYCE Y WEIL**

Joyce y Weil (1999), presentaron en su estudio modelos de enseñanza que habían sido experimentados con alumnos durante 7 u 8 años. Para ellos, modelos de enseñanza son recursos para el desarrollo técnico de la instrucción y para su fundamentación teórica. Enumeran 30 modelos de enseñanza diferenciados, agrupados en cuatro familias:

1. Familia de los modelos sociales.
2. Familia de los modelos de procesamiento de información.
3. Familia de los modelos personales.
4. Familia de los modelos conductistas.

Joyce y Weil (1999), parten de una idea sobre la educación que configura continuamente ideas y emociones. El proceso educativo es cambiante puesto que los pensamientos y las emociones se construyen y reconstruyen permanentemente en el proceso de la enseñanza

y el aprendizaje. La labor del docente, del investigador que se compromete a fondo con la enseñanza es indagar sobre ese proceso.

Comprometerse a fondo con la enseñanza significa embarcarse en la aventura del aprendizaje sin límites acerca de las mentes y de cómo las ideas y emociones interactúan con el entorno y de ese modo se transforman. Nunca ponemos fin a esa aventura, nunca agotamos nuestro apetito por las artes y las ciencias que nos permiten esas inferencias, nunca terminamos de construir modelos de enseñanza y aprendizaje basados en nuestras conjeturas respecto de lo que ocurre en esas mentes. Estamos atrapados en una indagación que no tiene fin (p.28).

Presentamos una tabla con todos los modelos de enseñanza catalogados por Joyce y Weill (1999):

**Tabla 13. Modelos de Enseñanza. Joyce y Weil (1999)**

<b>MODELOS SOCIALES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo de investigación de grupo. (Dewey, 1916 y Thelen, 1960))</li> <li>2. Modelo de investigación social. (Massialas y Cox, 1966)</li> <li>3. Modelo de investigación científica. (J. Schwab, 1965)</li> <li>4. Métodos de laboratorio. (NHL)(Bradford, Giba y Benne, 1964)</li> <li>5. Modelo jurisprudencial. (Oliver y Shaftel, 1967)</li> <li>6. Modelo de juego de roles. (Shaftel y Shaftel, 1967)</li> <li>7. Modelo de simulación social. (Boocock, 1968 y Gwetzkow, 1963).</li> <li>8. Modelo de cooperación entre pares. (Jhohnson y Johnson, 1975 y 1999).</li> </ol>
<b>MODELOS COGNITIVOS Y CONSTRUCTIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pensamiento inductivo. (Hilda Taba, 1966)</li> <li>2. Modelo de indagación. (Richard Suchman, 1962)</li> <li>3. Modelo de investigación científica. (J. Schwab , 1965)</li> <li>4. Modelo de formación de conceptos. (J. Bruner, 1967))</li> <li>5. Modelo de desarrollo cognitivo. (Piaget, 1952)</li> <li>6. Modelo de organización intelectual. (Ausubel, 1963)</li> <li>7. Modelo de memorización. (Lorayne y Lucas, 1974))</li> <li>8. Modelo de nemotecnia. (Lewis, 1982; Anderson, 1976)</li> <li>9. Modelo de sinéctica (Gordon, 1952)</li> </ol>
<b>MODELOS PERSONALES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo de enseñanza no directiva (Rogers, 1951)</li> <li>2. Modelo de elevar la autoestima ( Maslow)</li> </ol>
<b>MODELOS CONDUCTUALES</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modelo de control de contingencias. (Skinner, 1953)</li> <li>2. Modelo de autocontrol. (Skinner, 1953)</li> <li>3. Modelo de instrucción programada. (Block y Bloom , 1971)</li> <li>4. Modelo de relajación. (Rim y Masters, 1974 y Wolpe, 1969)</li> <li>5. Modelo de reducción de estrés Modelo de reducción de estrés. (Rim y Master, 1974 y , 1974 y Wolpe, 1969) , 1969)</li> <li>6. Modelo de entrenamiento afirmativo. (Wolpe y Lazarus, 1966 y Salter, 1964)</li> <li>7. Modelo de descondicionamiento. (Wolpe, 1969)</li> <li>8. Modelo de entrenamiento directo. (Gagné, 1962 y Smith y Smith, 1966)</li> <li>9. Modelo de aprendizaje para el dominio. (Block y Bloom, 1971)</li> <li>10. Modelo de instrucción directa. (Good, Brophy, 1986)</li> <li>11. Modelo de aprendizaje social. (Bandura, 1969; Thoreson, 1972; Becker, 1975).</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia a partir de Joyce y Weill (1999).

Para estos autores, los modelos de enseñanza son el producto del trabajo de los docentes que marcaron un camino para poder iniciar nuestras indagaciones. La clave para llegar a utilizar bien un modelo está en usarlo como una herramienta de indagación. Los modelos de enseñanza son también modelos de aprendizaje, puesto que cuando se ayuda a los estudiantes a obtener información, modos de pensar y medios para expresarse, se les está enseñando a aprender. Los profesores que obtienen más logros son aquéllos que enseñan a los alumnos a extraer información de sus charlas y a apropiarse de la misma, a formar aprendices potentes. El propósito fundamental de los diversos modelos de enseñanza es aumentar la capacidad de aprender.

Partiendo de la idea de Dewey (1916), de que el centro del proceso de enseñanza consiste en el diseño de los ambientes donde los alumnos pueden interactuar y estudiar de qué manera aprender, Joyce y Weil elaboran su definición de modelo de enseñanza como una descripción de un ambiente de aprendizaje. Esta descripción tiene varios usos: planificar el currículo, clases, unidades didácticas y lecciones, e incluso diseñar el material de enseñanza. Por lo tanto, los modelos de enseñanza proporcionan herramientas de aprendizaje a los estudiantes.

Todos los modelos que presentan tienen unas determinadas características: incluyen gran parte de las principales orientaciones filosóficas y psicológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje; poseen un fundamento teórico coherente; son adaptables a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y a los requerimientos de la asignatura; y están validados por la experiencia.

Los modelos se pueden combinar y de esta manera se reducen las desigualdades de género, étnicas y socioeconómicas y se adaptan mejor a las necesidades de los estudiantes.

Vamos a tratar los modelos atendiendo a las diferentes familias. Primero veremos las principales características y acompañaremos a ese estudio un cuadro o tabla esquemática con algunas características y los autores más representativos:

### **Familia de los modelos sociales**

En los modelos sociales se construye la comunidad de aprendizaje y en la gestión del aula se desarrollan las relaciones cooperativas.

1. Cooperación entre pares en el aprendizaje: basado en el aprendizaje cooperativo. Se crean estrategias que ayudan a los estudiantes a trabajar juntos con eficacia, desde realizar tareas simples en pareja hasta modelos complejos. Los métodos cooperativos facilitan el aprendizaje en todas las edades y áreas curriculares, mejorando la autoestima, la habilidad social y la solidaridad.
2. Investigación grupal: este modelo se basa en la indagación cooperativa de problemas sociales y académicos relevantes. Está diseñado para llevar a los alumnos a definir problemas, explorar distintas perspectivas para abordarlos y estudiar juntos a fin de dominar la información, las ideas y las habilidades, desarrollando al mismo tiempo su competencia en el campo social.
3. Juego de roles: el intercambio de roles permite a los alumnos comprender la conducta social, el papel que desempeñan en las interacciones sociales y las formas de resolver problemas con más eficacia. Ayuda a los alumnos a estudiar los propios valores sociales y a reflexionar acerca de los mismos, también a que los estudiantes recopilen y organicen información sobre cuestiones sociales, desarrollen su empatía con los otros y traten de mejorar sus habilidades sociales.
4. Indagación jurisprudencial: creado especialmente para los alumnos de estudios sociales de nivel de secundaria. El modelo introduce en el proceso de enseñanza escolar el método del estudio de casos que evoca la educación legal. Los alumnos estudian casos que envuelven problemas sociales relativos a la justicia, la igualdad, la pobreza, el poder, por ejemplo.
5. Adaptaciones a la personalidad y los estilos de aprendizaje. A medida que se tiene más información sobre los alumnos y su desarrollo, se adaptan los modelos sociales.

5.1. Teoría de los sistemas conceptuales: David Hunt, O.J. Harvey y Harry Schroeder.

5.2. Desarrollo cognitivo: Jean Piaget, Irving Sigel y Constance Kamil.

5.3. Condiciones de aprendizaje: Robert Gagné.

**Tabla 14. Familia de los modelos de enseñanza sociales**

MODELOS		CREADORES-RECREADORES	CARACTERÍSTICAS
COOPERACIÓN ENTRE PARES EN EL APRENDIZAJE		David y Roger Johnson Margarita Calderón Elizabeth Cohen Robert Slavin Aronson	Aprendizaje cooperativo. Mejora de las habilidades sociales, autoestima y la solidaridad.
INVESTIGACIÓN GRUPAL		John Dewey Herbert Thelen Shlomo Sharan Bruce Joyce	Indagación cooperativa de problemas sociales y académicos relevantes.
JUEGO DE ROLES		Fanny Shaftel	Estudio y reflexión de los propios valores sociales.
INDAGACIÓN JURISPRUDENCIAL		Donald Oliver James Shaver	Estudios de caso de problemas sociales.
ADAPTACIÓN DE LOS MODELOS SOCIALES A LA PERSONALIDAD Y ESTILOS DE APRENDIZAJE	Teoría de los sistemas conceptuales	David Hunt O.J. Harvey Harry Schroeder	
	Desarrollo cognitivo	Jean Piaget Irving Sigel Constance Kamii	
	Condiciones de aprendizaje	Robert Gagné	

Fuente: Elaboración propia a partir de Joyce y Weill (1999).

### **Familia de los modelos de procesamiento de la información**

Estos modelos hacen hincapié en las formas de incrementar el impulso innato, de comprender el mundo obteniendo y organizando información, percibiendo problemas y generando soluciones y elaborando conceptos y un lenguaje que permita transmitirlos.

1. Pensamiento inductivo: Modos de enseñar a los estudiantes a encontrar y organizar información y a formular y verificar hipótesis que describan las relaciones entre los conjuntos de datos.
2. La formación de conceptos: Es un modelo cercano al inductivo. Diseñado para enseñar conceptos y a la vez para ayudar a los alumnos a aprenderlos con mayor eficacia. Proporciona un modo de presentar y esclarecer conceptos así como de capacitar a los estudiantes para que sean más eficientes a la hora de elaborarlos.
3. Mnemotécnica: estrategias para memorizar y asimilar la información.
4. Organizadores previos: su fin es proporcionar a los estudiantes una estructura cognitiva que les permita comprender el material presentado en clases expositivas, a través de lecturas y otros medios. Puede combinarse fácilmente con otros modelos.
5. Indagación científica: Los alumnos abordan el proceso científico desde el principio y se les ayuda a recopilar y analizar datos, verificar hipótesis y teorías y reflexionar sobre la naturaleza de la construcción del conocimiento.
6. Entrenamiento para la indagación: enseña a los estudiantes a embarcarse en el razonamiento causal y a lograr mayor fluidez y precisión en el planteamiento de preguntas, en la construcción de conceptos e hipótesis y en la verificación de estas últimas.
7. Sinéctica: La sinéctica es una disciplina que desarrolla métodos o conjuntos de estrategias cuyo propósito es desarrollar la creatividad y la productividad. Se desarrolló, en un principio, para ser utilizada con “grupos de creatividad” en ámbitos industriales, pero se adaptó para su uso en la educación primaria



y secundaria. Se diseñó para ayudar a la gente a iniciarse en la resolución de problemas y en las actividades de escritura. Se presenta a los alumnos en una serie de talleres. Fomenta el trabajo en colaboración.

**Tabla 15. Familia de los modelos de enseñanza de procesamiento de la información**

MODELOS	CREADORES-RECREADORES	CARACTERÍSTICAS
PENSAMIENTO INDUCTIVO	Hilda Taba, Bruce Joyce.	Organizar información. Formular y verificar hipótesis.
FORMACIÓN DE CONCEPTOS	Jerome Bruner, Fred Lighthall, Tennyson, Cocchiarella, Bruce Joyce.	Presenta y esclarece conceptos. Capacita a los alumnos para ser eficientes a la hora de elaborarlos.
MNEMOTECNIA	Michael Pressley, Joel Levin, Richard Anderson.	Estrategias para memorizar y asimilar información.
ORGANIZADORES PREVIOS	David Ausubel, Lawton y Wanska	Estructura cognitiva para comprender el material.
INDAGACIÓN CIENTÍFICA	Joseph Schwab	Recopilar y analizar datos. Verificar hipótesis. Reflexionar.
ENTRENAMIENTO PARA LA INDAGACIÓN	Richard Suchman, Howard Jones.	Razonamiento causal. Plantear preguntas. Construcción de hipótesis y conceptos.
SINÉCTICA	Bill Gordon	Estrategias para desarrollar la creatividad y la productividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Joyce y Weill (1999).

### Familia de los modelos de enseñanza personales

Los modelos personales de aprendizaje parten de la perspectiva de la singularidad del individuo.

Intentan configurar la educación de suerte que logremos comprendernos mejor a nosotros mismos, asumamos la responsabilidad de nuestra educación y aprendamos a trascender nuestro actual desarrollo a fin de volvernos más fuertes, más sensibles y más creativos en nuestra lucha por una vida de alta calidad (Joyce y Weil, 1999, p.45).

Este tipo de modelos concede mucha atención a la perspectiva individual y promueve que las personas sean cada vez más conscientes y responsables de su propio destino.

1. La enseñanza no directiva. En este tipo de modelos el docente actúa como orientador. Destaca el trabajo conjunto de los estudiantes y el docente donde se comparte la responsabilidad de las decisiones que se toman. El docente aconseja a sus alumnos, suministra la información sobre los progresos realizados y les ayuda en la resolución de problemas. El portavoz de este tipo de modelo, durante tres décadas, fue el psicólogo y orientador Carl Rogers (1961).

El modelo se utiliza de varias maneras. Primero, como modelo básico para la implementación de programas de educación completos. En segundo término, combinado con otros modelos. En tercer término, cuando los estudiantes planifican proyectos de estudio independientes y cooperativos. En cuarto lugar, cuando se indaga acerca de lo que los estudiantes piensan y sienten y cuando se los ayuda a comprenderse a sí mismos.

2. Elevar la autoestima. Representado por Abraham Maslow cuyos trabajos sirvieron de guía para los programas destinados a construir la autoestima y la capacidad de autorrealización. Cuando se trabaja con estudiantes, se indagan los principios que nuestras acciones pueden guiar para procurar que la imagen personal de cada alumno sea lo mejor posible.

**Tabla 16. Familia de los modelos de enseñanza de procesamiento de la información**

MODELOS	CREADORES-RECREADORES	CARACTERÍSTICAS
LA ENSEÑANZA NO DIRECTIVA	Carl Rogers	Docente como orientador.
ELEVAR LA AUTOESTIMA	Abraham Maslow	Presenta y esclarece conceptos. Capacita a los alumnos para ser eficientes a la hora de elaborarlos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Joyce y Weill (1999).

### Familia de los modelos de enseñanza conductistas

La base teórica de estos modelos es la teoría del aprendizaje social, también conocida como terapia conductista, o modificación de la conducta. Se parte de una concepción en la que los seres humanos son sistemas de comunicación autocorrectores que modifican la conducta de acuerdo a la información que reciben sobre el éxito en la realización de sus tareas.

Este tipo de modelos se centran en la conducta observable y en tareas y métodos que están claramente definidos para comunicar su progreso al estudiante. Las técnicas conductistas se adaptan a aprendices de todas las edades y a una gran diversidad de objetivos educativos.

1. Aprendizaje para el dominio e instrucción programada. La base teórica de estos modelos es la de los sistemas de conducta con propósitos académicos. El modelo consiste en primer lugar, dividir el material de conocimiento en unidades que van de lo simple a lo complejo. Se presenta el material a los alumnos a través de medios adecuados, que pueden ser, lecturas, actividades, grabaciones magnetofónicas, entre otras. Los alumnos examinan el material de las unidades y después de cada unidad, realizan una prueba diseñada para que puedan conocer lo que aprendieron. Si no consiguen pasar la unidad, la pueden repetir, o realizar otra versión equivalente.

2. La instrucción directa. Este modelo se configuró a partir de los estudios sobre las diferencias entre los docentes más y menos efectivos y de la teoría del aprendizaje social. Para facilitar el aprendizaje se formulan directamente los objetivos, se programan actividades relacionadas con esos objetivos, se realiza un seguimiento del progreso y se realimentan los logros y los mecanismos para alcanzarlos de manera efectiva.
3. El aprendizaje a partir de la simulación: entrenamiento y autoentrenamiento. Hay dos enfoques de entrenamiento que se han desarrollado a partir del grupo de teóricos de la conducta cibernéticos: un modelo teórico-práctico y el otro es la simulación. El primero combina la información sobre una destreza con demostraciones, práctica y adiestramiento. El segundo, es decir, la simulación, se construye partiendo de la descripción de situaciones de la vida real. El estudiante participa en la actividad con el fin de alcanzar el objetivo de la simulación y debe manejarse con los factores de apariencia real hasta dominar el objetivo.
4. Aprendizaje social: Basada en la interacción entre el aprendiz y su entorno. Albert Bandura es su principal representante. Está formado por dos componentes: el factor conductual y el factor cognitivo. El aprendiz no es un sujeto pasivo, si no que asiste al proceso de aprendizaje con expectativas. El aprendiz es capaz de prever los resultados novedosos de las acciones y no depende tanto del condicionamiento, que se basa en la repetición. Puede convertir las experiencias en actos originales teniendo la previsión de imaginar una situación futura que nunca antes se había producido.

La parte más importante de este modelo está en el aprendizaje vicario, por el que Bandura dice que, un organismo es capaz de extraer enseñanzas a partir de la observación de lo que hace otro. Gracias a la capacidad que tenemos de vernos a nosotros mismos en la conducta de los demás es por lo que podemos decidir qué es lo que funciona y lo que no funciona

5. Indagación científica. Joseph Schwab, en 1966 consideró que los estudiantes deberían ver a la ciencia como una serie de estructuras conceptuales que les permitieran revisar, de forma continua, cuándo se descubre nueva información o pruebas. De esta forma considera que la ciencia tiene que ser enseñada desde una perspectiva que sea consistente con la forma como opera la ciencia moderna. En este sentido considera de suma importancia fomentar el uso del laboratorio para ayudar a los estudiantes en el estudio de los conceptos científicos.

Así pues, Schwab (1966) dice que el proceso de indagación está comprendido por lo siguiente: hacer uso de laboratorio, lectura y uso de reportes de investigación, discusión de problemas y datos, interpretación de datos, interpretación y discusión del papel de la tecnología y llegar a conclusiones alcanzadas por científicos; de esta forma establece una visión de la educación científica mediante la indagación y sigue que los profesores la utilicen primero al realizar experimentos en el laboratorio, en lugar de empezar por una clase teórica; es decir, que presenten la ciencia como indagación y que los estudiantes la utilicen para aprender conocimientos de ciencia. (Reyes-Cárdenas, F. y Padilla, K., 2012).

6. Instrucción programada. La instrucción programada es una técnica fundamentada en las teorías sobre el aprendizaje como condicionamiento, que sustentan los psicólogos conexionistas. Skinner, es el mayor representante.

La instrucción programada es una técnica de enseñanza autodidáctica que consiste en la presentación de la materia a enseñar en pequeñas unidades didácticas, seguidas de preguntas cuya verificación inmediata, si la respuesta es correcta, contribuye a afianzar el conocimiento adquirido, o si es incorrecta, conduce a la corrección del error. La presentación de la materia se realiza a través de programas, mediante libros, o máquinas de enseñanza (Dorrego, M.E., 2011, p.75).

**Tabla 17. Familia de los modelos conductistas**

MODELOS	CREADORES-RECREADORES	CARACTERÍSTICAS
APRENDIZAJE PARA EL DOMINIO	Benjamín Bloom James Block	Unidades de dificultad creciente con pruebas de evaluación
INSTRUCCIÓN DIRECTA	Tom Good Jere Brophy Carl Gereiter Ziggy.Englemann Wes Becker	Programación de objetivos y diseño de estrategias para la consecución de los objetivos.
SIMULACIÓN	Carl Smith Mary Smith	.Simulación de descripciones de la vida real.
APRENDIZAJE SOCIAL	Albert Bandura Carl Thoresen Wes Becker	Interacción del aprendiz y su entorno. Factor conductual y factor cognitivo. Aprendizaje vicario.
INDAGACIÓN CIENTÍFICA	Joseph Schwab (1966)	Uso del laboratorio para conceptos científicos.
INSTRUCCIÓN PROGRAMADA	B.F. Skinner	

Fuente: Elaboración propia a partir de Joyce y Weill (1999).

#### 4.1.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA SEGÚN TEÓFILO RODRÍGUEZ

T. Rodríguez (1999), conecta las teorías y los modelos, ya que piensa que los modelos remiten a las teorías y éstas desembocan en modelos. Por este motivo realiza una clasificación en siete grandes corrientes:

1. Teorías y modelos centrados en los alumnos, los clientes de la enseñanza.
2. Teorías y modelos desarrollados sobre la impronta de lo social y el dominio de lo colectivo.

3. Teorías y modelos fundados en los agentes directos: profesores y maestros.
4. Teorías y modelos regidos por principios de emancipación y por criterios de valor.
5. Teorías y modelos dependientes de los medios.
6. Teorías y modelos directamente vinculados a concepciones del aprendizaje.
7. Teorías y modelos referidos a los contenidos y a los campos del saber.

#### **4.1.3. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA SEGÚN HOPKINS**

Hopkins (2007), señala tres grandes modelos de enseñanza:

1. Modelo de enseñanza con toda la clase.
2. Modelo de enseñanza mediante grupos de trabajo.
3. Modelo de enseñanza inductiva.

Las tres diferentes clasificaciones de los modelos de enseñanza son solo una muestra de la gran diversidad de modelos de enseñanza que podemos encontrar, según las distintas combinaciones que se realicen con los diferentes componentes (conocimiento, alumnos, comunidad y evaluación), y con las distintas teorías explicativas que fundamenten los modelos.

#### **4.1.4. MODELOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA MUSICAL**

Los modelos didácticos proporcionan a los docentes un medio para comprender y, a la vez, planificar u organizar la acción docente. Están constituidos por diferentes elementos, entre los que se encuentra la formulación del aprendizaje y la enseñanza. Jorquera (2010), nos da una definición: “los modelos didácticos son herramientas para analizar el quehacer docente, que representan la realidad o algún aspecto concreto de ella, como es el caso de los modelos de enseñanza o aprendizaje” (p.53).

#### **4.1.4.1. Clasificación de Esteve Pont (1997)**

Los modelos didácticos son útiles para organizar la acción investigadora o de actuación en el aula. Pont (1997), presenta los modelos didácticos que han surgido a lo largo de la historia y los agrupa en diferentes tipos:

##### **4.1.4.1.1. Modelos clásicos**

A su vez destacan tres tipos de modelos clásicos:

- a. Modelo socrático, que busca una aproximación a la verdad mediante el diálogo, considerando que es imposible llegar a la verdad absoluta.
- b. Modelo tradicional, cuya característica fundamental es la centralidad de la explicación, además de los exámenes (con función de premio o de castigo. También se le denomina “clase magistral”. La evaluación de este modelo corresponde generalmente a exámenes externos, que confiere a los conocimientos adquiridos un valor oficial.
- c. Modelo activo, que se diferencia de los anteriores en que se le da más importancia a la participación del alumno y tiene especial atención el método. Este modelo es paidocéntrico, mientras que los anteriores son magistrocéntricos. Este modelo surge de las ideas de la Escuela Nueva.

##### **4.1.4.1.2. Modelos racional-tecnológicos**

Son modelos que tienen una planificación minuciosa y científica de la acción didáctica, se practica la pedagogía por objetivos. El aspecto tecnológico reside en que el profesor cuenta con unos conocimientos científicos, por una parte, y unos métodos que también se han reconocido como eficaces, y solo tiene que poner en marcha ese mecanismo. El ejemplo de este modelo es el que proporciona la práctica del uso del libro de texto en el aula. Por lo tanto, el profesor es un técnico que aplica las propuestas del libro sin tener en cuenta los intereses ni las características de los alumnos.



#### **4.1.4.1.3. Modelos didácticos mediacionales**

En estos modelos se tienen en cuenta factores relacionados con los protagonistas de la acción didáctica, es decir, el profesor y los alumnos. Los modelos mediacionales que consideran los factores relacionados con el profesor se ocupan de las tomas de decisiones que tienen lugar antes, durante y después de la acción didáctica. El conocimiento que tiene el profesor no tiene un valor absoluto, es una referencia entre otras. En este modelo se estudian los procesos de planificación de la enseñanza, las acciones que tienen lugar durante la acción en el aula y sus valoraciones posteriores de ésta. En el modelo mediacional centrado en el estudiante se consideran sus aptitudes, su comportamiento, sus procesos cognitivos y sus aprendizajes. Cuando el aprendizaje es significativo, estos modelos abarcan algunos elementos más que el profesor y el alumno, como la materia, los métodos y los aspectos de los procesos que tienen lugar en el aula.

#### **4.1.4.1.4. Modelos contextuales o ecológicos**

Este tipo de modelos contemplan todos los elementos de los modelos anteriores y además los factores contextuales, como son la influencia recíproca entre el profesor y el alumno, el procesamiento activo de la información por parte de ambos protagonistas, y otras cuestiones de orden social, institucional y cultural. Dentro de este grupo se incluyen los modelos de investigación-acción.

#### **4.1.4.2. Clasificación de Cecilia Jorquera (2010)**

Cecilia Jorquera (2010), formula unos modelos didácticos para la enseñanza musical, utilizando el modelo de investigación en la escuela que García Pérez (2000) plantea al describir las dimensiones fundamentales:

- a. Para qué enseñar (objetivos)
- b. Qué enseñar. Se refiere a cómo concibe el docente la materia que enseña (música), además de las ideas e intereses de los estudiantes que considere que deben involucrarse en las actividades del aula.

- c. Cómo enseñar (metodología).
- d. Evaluación. Como concibe el docente que se deben valorar los aprendizajes de sus alumnos.

Cecilia habla del código disciplinar como un sistema interrelacionado de ideas características de cada disciplina. Entre las características que destaca del código disciplinar de la educación musical se encuentra la importancia asignada al aprendizaje de la lectoescritura musical, que incluso llega a ser esencial antes de comenzar el estudio de un instrumento o el canto, mediante el aprendizaje del solfeo. Además de la centralidad de la enseñanza de la lectoescritura musical, el código disciplinar de la educación musical se caracteriza en la historia por ser una enseñanza individual, cuando ésta es orientada hacia la práctica.

La autora encuentra tres matrices generadoras de los modelos didácticos en educación musical:

- 1. Tradicional: De origen positivista. Tiene dos variantes:
  - a. Modelo académico.
  - b. Modelo práctico.
- 2. Comunicativa- Lúdica: Se sitúa en el ámbito fenomenológico.
- 3. Compleja: Se sitúa en el ámbito crítico.

#### **4.1.4.2.1. Modelo académico**

Integra la música en la red de conocimientos acerca de la cultura. La música es un objeto de enseñanza, es una ciencia. Hay una visión estética y formalista de la música. El conocimiento transmitido es el centro de la comunicación educativa y no se tienen en cuenta las ideas ni los intereses de los estudiantes. Incluye explicaciones, propuesta de materiales escritos en notación musical tradicional, asimilación de conceptos, audición de obras musicales con explicación previa, conocimiento de repertorio seleccionado, entre otros. El conocimiento tiene valor absoluto, constituido por repertorio de grandes obras y por los autores que se proponen para el estudio o la audición. Se trabaja la lectoescritura musical, el análisis de las formas y

estructuras de la música y un conocimiento enciclopédico sobre los compositores y la época. La enseñanza individual es el modelo. El profesor es el modelo a imitar: magistrocentrismo. La evaluación de resultados se produce por medio de exámenes o audiciones. El aula es independiente del sistema social. La enseñanza musical es neutra. Los valores son enseñados en ámbito familiar y la asignatura es considerada una “María”.

### **4.1.4.2.2. Modelo práctico**

El motivo de la enseñanza es conocer un quehacer artístico propio de la cultura y las vivencias afectivas que puede suscitar. La música es agradable y es producto de la percepción. No se tienen en cuenta las ideas ni los intereses de los estudiantes. La manera de enseñar es cantando y tocando instrumentos. Debe ser agradable y produce satisfacción personal. El profesor es el modelo a imitar. Hay actividades creativas descontextualizadas. La enseñanza es individual y ocasionalmente grupal. Los sentimientos son relevantes. La evaluación de resultados tiene lugar por medio de exámenes o audiciones. Los conocimientos consisten en una selección de repertorio. Hay actividades creativas descontextualizadas para el aprendizaje técnico-musical. La elección de materiales es determinante. El aula es relativamente independiente del sistema social, se relaciona con el sistema en ocasiones específicas. La música se estudia de manera adecuada fuera del contexto escolar. La asignatura se considera como una “María”, con carácter ornamental.

### **4.1.4.2.3. Modelo Comunicativo-Lúdico**

El motivo de la enseñanza es conocer parte de la cultura accediendo a algunos de sus significados y participar en experiencias artístico-musicales y creativas. Aunque se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos, las ideas no son tenidas en cuenta. La manera de enseñar tiene que gustar, entretener, siendo ameno. El juego tiene una gran importancia, como elemento motivador. Se produce trabajo grupal y colectivo destacando la participación en actividades creativas. Paidocentrismo. Se aprende expresando sentimientos mediante la música. Es práctico ya que se canta, toca y se participa en actividades creativas. Los juegos crean entretenimiento y espectáculo. La evaluación se produce no solo en los resultados sino

también en los procesos. Hay tareas de resolución de problemas. Los conocimientos son parcialmente seleccionados por el profesor, aunque se incluyen géneros musicales conocidos por los alumnos. El aula interactúa ocasionalmente con el sistema social por medio de conciertos y audiciones. Se aprende a interactuar con el público desde un escenario.

#### **4.1.4.2.4. Modelo complejo**

Se enseña para conocer y comprender las culturas musicales como conocimiento humano contextualizado. Las ideas e intereses de los alumnos son tenidos en cuenta en relación con el conocimiento propuesto y con la construcción del mismo. La manera de enseñar es investigando sobre significados, contexto, funciones y estructura de productos musicales seleccionados. El profesor guía la construcción del conocimiento musical mediante investigación y procesos creativos. Se aprende vivenciando experiencias musicales y se construye el conocimiento a partir de las ideas y el conocimiento musical. La evaluación se produce en los procesos y resultados mediante diferentes herramientas. Los conocimientos son seleccionados en función de las competencias, conocimientos y necesidades de aprendizaje de los alumnos. En el aula se reflejan cuestiones sociales generales. Se interactúa con un público para mostrar aprendizajes y producciones artísticas: arte escolar.

#### **4.1.5. ESTILOS DE ENSEÑANZA**

Por otro lado, el estilo de enseñanza es la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase. (Bennett: 1979). Bennett diferenció seis áreas esenciales en el estilo de enseñanza:

1. Dirección y organización de la clase. Nivel de libertad de movimiento y de conversación en la clase, distribución de las mesas y sillas.
2. Control del profesor y sanciones. Grado de control disciplinario.

3. Contenido y planificación de los planes de estudio. Situación del tiempo dedicado a la enseñanza, alcance del horario y los deberes, grado de elección del alumno.
4. Estrategia de la instrucción. Tipo de enfoque de la enseñanza.
5. Técnicas de motivación.
6. Procedimientos de valoración. Tipo y número de evaluaciones del trabajo del alumno.

#### **4.1.5.1. Estilos personales en la enseñanza de la Música**

Para Gumm (2003), cada maestro debe reflexionar sobre su estilo de enseñanza para encontrar el camino metodológico más eficaz que se adapte al estilo. Constata que hay once prototipos de profesor de música que atendiendo al enfoque de su enseñanza se pueden agrupar en seis categorías:

##### **1. Profesor del dominio musical integral**

El acento se pone en el alumno o en el maestro. Se conjuga la interpretación, el aprendizaje de la teoría musical y la creatividad. No se esperan resultados inmediatos, sino un aprendizaje global y holístico.

Si se centra en el alumno, el aprendizaje se produce de manera autónoma y se utilizan dinámicas de grupo que fomenten un ambiente de aprendizaje más positivo. Si se centra en el profesor, hay una gran asertividad, por su parte, y es relevante como fuente de información.

## **2. Profesor que da prioridad a la interpretación**

- 2.1. Orientado hacia la interpretación musical, sobre todo en grupo
- 2.2. Orientado hacia el descubrimiento. Se enfatiza no solo la interpretación sino la autonomía del alumno y la dinámica de grupo con interacciones e intercambio de ideas. Cada alumno descubre el sentido que tiene la música para él.

## **3. Profesor que da prioridad a la teoría**

Énfasis por el contenido, con discusiones sobre las diferentes visiones de cada alumno.

## **4. Profesor que da prioridad a la interacción grupal**

- 4.1. Aprendizaje cooperativo. Trabajo en grupo.
- 4.2. Interacción entre los alumnos y los contenidos. El profesor presenta los contenidos como punto de partida

## **5. Profesor de estilo directivo centrado en el comportamiento**

Énfasis en conductas observables o comportamiento. El estilo se orienta hacia tareas donde los maestros mantienen activos a los alumnos, pero no se reflexiona o debate. El hecho de realizar muchas tareas en poco tiempo simboliza calidad de la enseñanza

## **6. Profesor que carece de prioridades**

Son docentes que no se implican en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, muchas veces sin ni siquiera impartir los contenidos de la asignatura.

## RESUMEN

Este capítulo está dedicado a los modelos de enseñanza, que es el tema principal de nuestra investigación. El plan estructurado con los procesos y estrategias de enseñanza determinan los diferentes modelos, junto con la teoría pedagógica que la sustenta. De entre todas las clasificaciones encontradas, nos hemos detenido en la de Joyce y Weil por su importancia y su número. Presenta 30 modelos de enseñanza distribuidos en cuatro familias. Además de esta clasificación se presentan dos más de manera esquemática. Al finalizar el capítulo, hemos dedicado algo de tiempo para hablar sobre el estilo de enseñanza, por su importancia en la investigación, ya que el estilo de enseñanza lleva la impronta, el filtro de cada docente y eso es, en definitiva lo que hemos querido mostrar, el modelo y el estilo de la enseñanza de unos docentes de Lenguaje Musical.

## Capítulo 5

# EL APRENDIZAJE MUSICAL





## 5.1. EL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO

La educación, a un nivel básico, se define como la acumulación y transmisión de conocimientos (Stubley, 2006). Pero es necesario identificar el cuerpo de conocimientos, los métodos a través de los cuales ese conocimiento puede ser transmitido, y los medios para evaluar hasta qué punto el conocimiento ha sido adquirido satisfactoriamente.

Pero no sólo la educación se refiere a los conocimientos, sino que se utiliza, como dice Violeta Hemsy de Gainza en su artículo “Música, educación, y valores musicales” (Elliott, 1997, p.29), refiriéndose a una cita de Lawrence Cremin (1977, p.134), para denominar: “el esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para transmitir, evocar, o adquirir conocimientos, actitudes, valores, habilidades, o sensibilidades, tanto como cualquier resultado de dicho esfuerzo”

Como esta autora sigue desarrollando en su artículo, la escuela no debe considerar al conocimiento verbal como el único medio y fin del desarrollo humano. En el desarrollo completo del individuo, además de las disciplinas básicas, influyen los “valores de vida” (Elliott, 1997, pág.30). En este campo, la música contribuye en gran manera a la educación ya que fomenta una serie de valores básicos como el autocrecimiento, autoconocimiento y goce musical, entre otros.

También es verdad que los objetivos de la educación se han desplazado en las últimas décadas, y ahora la mera adquisición y retención de datos resulta cada vez menos importante. Los objetivos importantes son la adquisición de una serie de competencias básicas que engloban conocimientos teóricos, habilidades o procedimientos y actitudes, estando dirigidas al saber, al saber hacer y al saber estar (Giráldez, 2007)

Una de las novedades del currículo de la Ley Orgánica de Educación es la incorporación de una serie de competencias básicas que se desarrollará a lo largo de todas las etapas educativas y que el alumnado al finalizar la educación secundaria obligatoria podrá identificar los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de saberes adquiridos. Según nos sigue diciendo la LOE, cada una de las áreas

contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. (MEC, 2006)

La educación musical contribuirá al desarrollo de las competencias básicas si adapta los planteamientos metodológicos, los recursos didácticos y otras medidas organizativas y funcionales atendiendo al nuevo currículo.

Una vez visto lo importante que es para la educación del individuo tanto la adquisición de conocimientos, procedimientos y actitudes generales como musicales, nos gustaría adentrarnos en los tipos de conocimiento.

Stubley (2006) nos habla de dos tipos de conocimiento: proposicional y no proposicional. En el primero nos dice que es el conocimiento al que se alude cuando se dice que alguien sabe tal o cual cosa. Este término denota posesión de información específica poseedora de cierta verdad o validez. El conocimiento no proposicional es posible a través de los ámbitos no científicos de la experiencia humana como el arte, el mito y la religión.

Dowling (1998) distingue entre conocimiento procedimental y conocimiento declarativo, siendo este último el tipo de conocimiento accesible a la conciencia acerca del cual podemos hablar. Sin embargo, el conocimiento procedimental es accesible a la conciencia sólo a través de sus resultados, pero no es frecuente encontrarlo presente en ella de un modo explícito. Rusinek (2006), refiriéndose al aprendizaje musical, dice que el conocimiento musical procedimental consiste en saber hacer, como por ejemplo, cantar, tocar, repentizar o improvisar; y el declarativo en saber decir sobre eventos, conceptos, proposiciones y sistemas teóricos musicales, y también sobre datos no comprobables empíricamente.

Según la Real Academia de la Lengua Española, aprender es: “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia”; y conocer es: “averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”.

Cuando nos referimos a la música, el aprendizaje es un proceso sumamente complejo que necesita del desarrollo de habilidades específicas: auditivas, de ejecución y de creación; y

además, se apoya en la asimilación de contenidos: conceptos, hechos, proposiciones y sistemas teóricos; y en el fomento de determinadas actitudes (Rusinek, 2004)

Para el aprendizaje musical se necesita desarrollar ciertas capacidades musicales, entendiendo por capacidad, en el sentido que lo hace Rusinek (2003), influenciado a su vez por Bruner (1964) como un conjunto de procesos mentales apropiados que permiten organizar las herramientas culturales sensoriomotoras y de razonamiento que existen.

Stubley (2006) propone tres “formas de conocer” la música: la audición, la interpretación y la composición. Nos recuerda, también, que la enseñanza y el aprendizaje de la música son diferentes modos de experiencia musical y que no son independientes de la música ya que enseñar y aprender música constituyen diferentes modos de conocer la música como oyente, intérprete y compositor. Paralelos a estos modos de conocimiento, Rusinek (2004) propone tres capacidades musicales: la cognición auditiva; la cognición en la ejecución y la cognición compositiva.

Existen diversas teorías del aprendizaje y cada una de ellas analiza desde una perspectiva particular el proceso: teorías constructivistas y conductista entre otras. En nuestro análisis nos interesa hablar además, sobre la dicotomía que se produce entre el aprendizaje significativo y el memorístico, así como del cooperativo y colaborativo, por su importancia en nuestra investigación.

## **5.2. TIPOS DE APRENDIZAJE**

### **5.2.1. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL APRENDIZAJE MEMORÍSTICO**

Según Rusinek (2004), estos dos tipos de aprendizaje representan a la escuela “activa” y a la “clásica” respectivamente. La escuela clásica se basa en un aprendizaje verbal por repetición, en el que el alumno debe memorizar los contenidos presentados por el docente y en la

escuela activa se mantiene que los alumnos necesitan *construir* el conocimiento mediante un *aprendizaje por descubrimiento*.

El aprendizaje es “significativo” cuando los nuevos conocimientos se incorporan de forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, relacionando éste los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos, no de una manera arbitraria, siendo necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando, es decir, que haya una decisión deliberada de establecer esa relación no trivial.

Por el contrario, el aprendizaje es “memorístico” cuando los datos no se relacionan, o lo hacen de manera trivial, con los conocimientos previos. Esto sucede porque los conocimientos previos son insuficientes o porque el aprendiz tiene esa actitud de repetir la nueva información. La información es memorizada de manera mecánica y olvidada rápidamente.

Las ventajas del aprendizaje verbal significativo son:

- a. Produce una retención más duradera de la información.
- b. Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- c. La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- d. Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- e. Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

Presentamos una tabla con las diferencias más destacadas entre el aprendizaje significativo y el memorístico, atendiendo a diferentes aspectos: la incorporación de nuevos conocimientos a la estructura cognitiva, el esfuerzo del sujeto, la implicación empírica, la motivación y la memoria.

**Tabla 18. Diferencias entre el aprendizaje significativo y el memorístico**

	<b>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</b>	<b>APRENDIZAJE MEMORÍSTICO</b>
INCORPORACIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS A LA ESTRUCTURA COGNITIVA	Sustantiva No arbitraria No verbalista	No sustantiva Arbitraria Verbalista
ESFUERZO DEL SUJETO	Deliberado Intención de vincular los conocimientos a un nivel superior incluyéndolos en la estructura cognitiva.	No hay esfuerzo por integrar los datos incorporados a la estructura cognitiva preexistente.
IMPLICACIÓN EMPÍRICA	El aprendizaje se vincula a la experiencia objetiva.	El aprendizaje no se vincula a la experiencia objetiva
MOTIVACIÓN	Implicación afectiva en la vinculación de los nuevos conocimientos con los anteriores.	No hay implicación afectiva por relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores.
MEMORIA	Memoria a largo plazo. Mayor retención	Memoria a corto plazo. Menor retención.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rusinek (2004).

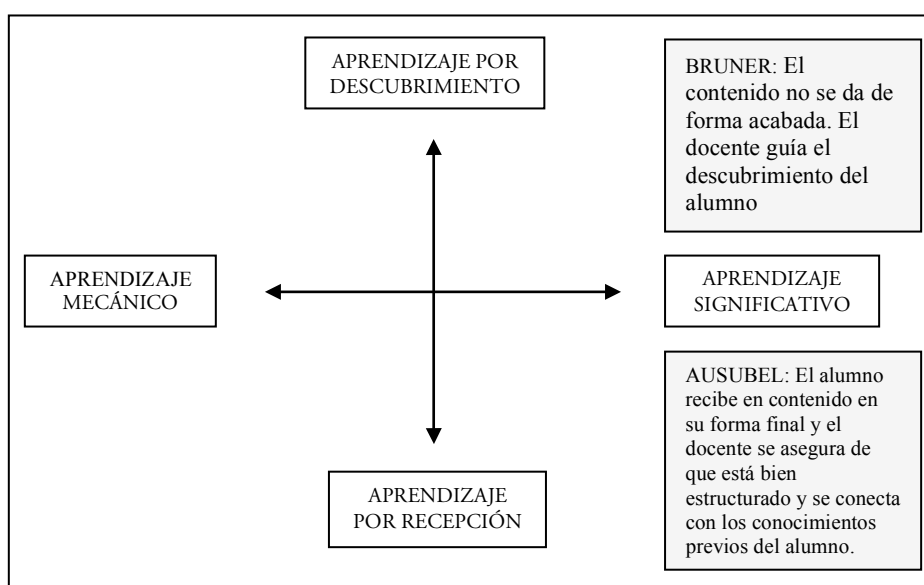
Rusinek (2004) destaca la importancia que tiene la existencia de un eje adicional- puesto en evidencia por Ausubel, Novak y Hanesian (1978)- que muestra que ni el aprendizaje por descubrimiento es forzosamente significativo, ni el aprendizaje por recepción forzosamente memorístico. Por lo tanto, los conceptos musicales se pueden aprender de diferentes formas combinando los ejes recepción-descubrimiento y significativo-memorístico.

Zaragozá, J.L. (2009), basándose en las ideas de Álvarez y Soler (1999), cree que el proceso y las condiciones para que se produzca el aprendizaje van unidas al método didáctico pero no de forma unívoca, pues hasta Ausubel, partidario del aprendizaje por recepción activa, considera que la calidad del aprendizaje no depende directamente de alguna estrategia de instrucción, sino de que este aprendizaje se pueda conseguir dentro de un continuo metodológico, situando el aprendizaje por recepción en un extremo y en el otro el aprendizaje por descubrimiento.

Bruner, en cambio, considera que el aprendizaje significativo sólo tiene lugar si el alumno es capaz de descubrir y asimilar por sí mismo los contenidos de aprendizaje.

De manera esquemática, presentamos en un cuadro los diferentes tipos de aprendizaje atendiendo a las diferentes metodologías, según Bruner y Ausubel:

**Figura 1. El aprendizaje significativo en función del eje metodológico, según Bruner y Ausubel**



Fuente: Zaragoza, J.L. (2009).

La teoría del aprendizaje significativo establece tres condiciones claras para que el proceso de enseñanza dé como resultado este tipo de aprendizaje de calidad:

- Significación lógica de los contenidos. Los contenidos deben estar bien organizados y secuenciados, para que se presenten con un orden progresivo de abstracción y dificultad, con conectores que aporten una visión global y comprensiva de los mismos. El lenguaje y la terminología tienen que estar adaptados al nivel de desarrollo cognitivo del alumno.
- Significación psicológica de los contenidos. La significación lógica de los contenidos nuevos debe corresponderse con la cantidad y calidad de conocimientos previos de los alumnos para que les permitan conectar y reestructurar cognitivamente. Los organizadores previos, según Ausubel,

son bloques de conocimiento que funcionan como material introductorio e incluso de contenidos, que ayudan a los alumnos a dotar de sentido todo lo que aprenden. Tiene que haber una vinculación entre la teoría y la práctica.

- Predisposición del alumno hacia el aprendizaje. La motivación del alumno no se exige como condición previa, pero sí que debe darse en el proceso ya que tiene que tener un nivel de activación ( nivel de Arousal) suficiente para que se realice la conexión de contenidos y se inicie el proceso de reelaboración cognitiva imprescindible.

El aprendizaje memorístico presenta tres posibilidades:

1. Repetitivo-por recepción: tablas de multiplicar, valores relativos de las figuras rítmicas.
2. Repetitivo-por descubrimiento guiado: fórmulas para resolver problemas, procedimientos “activos” para “que los niños amen la música”.
3. Repetitivo-por descubrimiento autónomo: procedimientos por ensayo y error, tocar “de oído”.

El aprendizaje significativo también presenta tres posibilidades:

1. Significativo-por recepción: conceptos de la cultura, conceptos musicales que se verifican en el análisis de interpretación escolar o de una audición.
2. Significativo-por descubrimiento guiado: es un aprendizaje que va de los hechos a los conceptos, con una guía presente o virtual.
3. Significativo-por descubrimiento autónomo: caso de la investigación científica y la creación artística.

Para concluir, resumo las dos visiones no excluyentes del aprendizaje musical significativo que expone Rusinek (2004) en su artículo:



1. El conocimiento conceptual sobre música será significativo si está vinculado de manera no trivial con la experiencia musical vivida mediante la ejecución, el análisis auditivo o la creación.
2. Las experiencias musicales vividas son significativas si suponen procedimientos de aprendizaje.

### **5.2.2. EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

El aprendizaje colaborativo puede definirse de manera sencilla y amplia como la manera de aprender trabajando en grupo, es decir, los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes (Barkley, Cross y Mayor, 2007).

Según el aprendizaje colaborativo se basa en supuestos epistemológicos diferentes pero tiene su origen en el constructivismo social.

Matthews (1996) recoge la esencia de los fundamentos filosóficos del aprendizaje colaborativo:

“El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (pág.101).

Según Díaz Barriga (2002), el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles. Son elementos básicos la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo.

Bruffee (1993), es el mayor defensor del aprendizaje colaborativo y en su definición insiste en algo esencial: al profesor no le corresponde la supervisión del aprendizaje del grupo, sino que su responsabilidad consiste en convertirse, junto con los alumnos, en miembro de una comunidad que busca el saber.

Hay tres características esenciales de este tipo de aprendizaje:

1. Diseño intencional: los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos, seleccionándolas de entre una serie de tareas preestructuradas, o creando sus propias estructuras.
2. Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados.
3. Se tiene que producir una enseñanza significativa. Los estudiantes deben incrementar sus conocimientos o profundizar su comprensión del currículum de la asignatura.

El aprendizaje cooperativo se basa en la interacción entre alumnos diversos, unos más avanzados que otros, que, en grupos, trabajan para conseguir un aprendizaje.

Según Smith (1996), el aprendizaje cooperativo es: “la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás” (pág. 71).

El aprendizaje cooperativo exige que los estudiantes trabajen juntos en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente. En este tipo de aprendizaje el profesor prepara y asigna las tareas de grupo, controla el tiempo y los materiales y supervisa el aprendizaje de los alumnos, observando si éstos trabajan en la tarea asignada y si los procesos de grupo funcionan bien. Por lo tanto, el profesor conserva el tradicional doble papel de experto en la asignatura y autoridad en el aula.

Ovejero (1990) cree que el aprendizaje cooperativo es superior al individualista y al competitivo no sólo en lo relativo a la socialización y las relaciones interpersonales, sino también a las variables cognitivas y de rendimiento académico. Es un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, fomentar la solidaridad entre compañeros y favorecer que los alumnos y alumnas sean capaces de participar de forma autónoma y activa en su proceso de aprendizaje.

Díaz-Aguado (1996) opina que el aprendizaje cooperativo aumenta la interacción entre los compañeros de una manera positiva, incluso a aquéllos que habitualmente están excluidos.

El aprendizaje cooperativo presenta una serie de ventajas: mejora la convivencia en el aula, relaja la relación entre el docente y el alumno permitiendo una atención más individualizada. Sobre este aspecto Puyolàs (2002), piensa que las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos, que son mucho más positivas y están caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y ayuda.

La utilización de los diferentes procedimientos de aprendizaje cooperativo -equipos cooperativos y juegos de torneo, equipos cooperativos y divisiones de rendimiento, rompecabezas, aprendiendo juntos e investigación en grupo- permiten “adiestrar” a los alumnos en habilidades procedimentales que favorecen el trabajo autónomo y el nivel de desarrollo potencial de los alumnos, lo que redundará en una mejora del rendimiento académico y facilita el paso de la etapa manipulativa al razonamiento abstracto, permitiendo un enfoque más maduro del proceso de aprendizaje.

Tal vez el aspecto más crucial y más interesante de las técnicas de aprendizaje cooperativo es que se trata de unos métodos que no sólo mejoran las relaciones y las actitudes interraciales e intergrupales y que son muy positivas para los niños disminuidos, sino que también son altamente eficaces para el rendimiento académico de todos los niños. Slavin (1992), habla sobre la ventaja de este método:

“la mayor ventaja de los métodos de aprendizaje cooperativo está en la amplia gama de resultados positivos que las investigaciones han encontrado en ellos. Aunque puede haber muchas formas de mejorar las relaciones entre niños de diversos orígenes étnicos, o entre alumnos integrados y alumnos de progreso normal, pocas pueden ayudar también a mejorar el rendimiento del alumno. Y aunque ciertamente hay muchas formas de acelerar el aprendizaje del alumno en una o más asignaturas o niveles de edad, pocas se aplican igual de bien en casi todas las asignaturas y en casi todos los niveles de edad; y todavía menos pueden documentar mejoras en el aprendizaje y mostrar también una mejoría en las relaciones sociales, la autonomía, el gusto por el colegio y otros resultados de los niños” (pág. 262).

Para algunos autores los términos colaborativo y cooperativo tienen significados similares y los utilizan de manera intercambiable, como estudiantes que trabajan de forma interdependiente en una tarea de aprendizaje común. Otros como Bruffee (1995), hacen una distinción epistemológica. Defiende que la meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes, aunque a veces esa meta promueva una competición que parece ir en contra del aprendizaje cooperativo. Añade que, mientras que la educación cooperativa puede ser apropiada para los niños, el aprendizaje colaborativo es más adecuado para los estudiantes universitarios. Flannery (1994), señala que el aprendizaje cooperativo utiliza grupos para apoyar un sistema de enseñanza que mantiene las líneas tradicionales del saber y la autoridad en el aula. Cuseo (1992), cree que el aprendizaje cooperativo no es más que una subcategoría del colaborativo. La tendencia que hay va en la dirección de utilizar la expresión *aprendizaje colaborativo* en la educación superior y la de *aprendizaje cooperativo*.

Aunque algunos autores tienden a homologarlos, existen diferencias entre ambos básicamente porque el aprendizaje colaborativo responde al enfoque sociocultural y el aprendizaje cooperativo a la vertiente Piagetiana del constructivismo. Las diferencias esenciales entre estos dos procesos de aprendizaje es que en el primero los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo, es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener (Panitz, 2001).

Los enfoques o paradigmas de aprendizaje colaborativo y cooperativo, tienen algunas características que los diferencian notoriamente. Cada paradigma representa un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo).

El enfoque colaborativo es el que requiere de una preparación más avanzada para trabajar con grupos de estudiantes. El aprendizaje fundamental es el conocimiento básico, representado

por: gramática, ortografía, procedimientos matemáticos, hechos históricos, representarían tipos de conocimiento fundamental.

El conocimiento no fundamental es derivado a través de razonamiento y el cuestionamiento en lugar de la memorización. Los estudiantes deben dudar de las respuestas, incluso de las del profesor, y deben ser ayudados para arribar a conceptos mediante la participación activa en el proceso de cuestionamiento y aprendizaje.

Como resultado de esta acción, el nuevo conocimiento es creado; algo que no ocurre cuando se trabaja con hechos e información asociada al conocimiento fundamental. El aprendizaje colaborativo cambia la responsabilidad del aprendizaje del profesor como experto, al estudiante, y asume que el profesor es también un aprendiz.

### **5.3. TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE**

Existen una gran cantidad de estudios, observaciones y experiencias realizados sobre el aprendizaje, pero nuestro propósito es meramente introductorio, por lo que nos limitaremos a los esquemas básicos y a una presentación reducida de las corrientes que más han influido en la educación. Es necesario recordar que el aprendizaje constituye, por sí mismo, un campo de especialización psicológica que están en constante expansión y es necesario estar atentos a todas las contribuciones que se hagan.

Alonso, Gallego y Honey (1994), presentan de “una manera simplista” el panorama de los estudios sobre el conocimiento y el aprendizaje destacando por una parte las corrientes conductistas o asociacionistas y por otro, las cognitivas. También añaden que creen necesario tener que incluir algunas líneas de pensamiento más por su contribución al concepto sobre el aprendizaje (p.23).

Dedicamos atención a la clasificación que realizan Pérez Gómez y Gimeno.

### 5.3.1. DIFERENTES CLASIFICACIONES DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

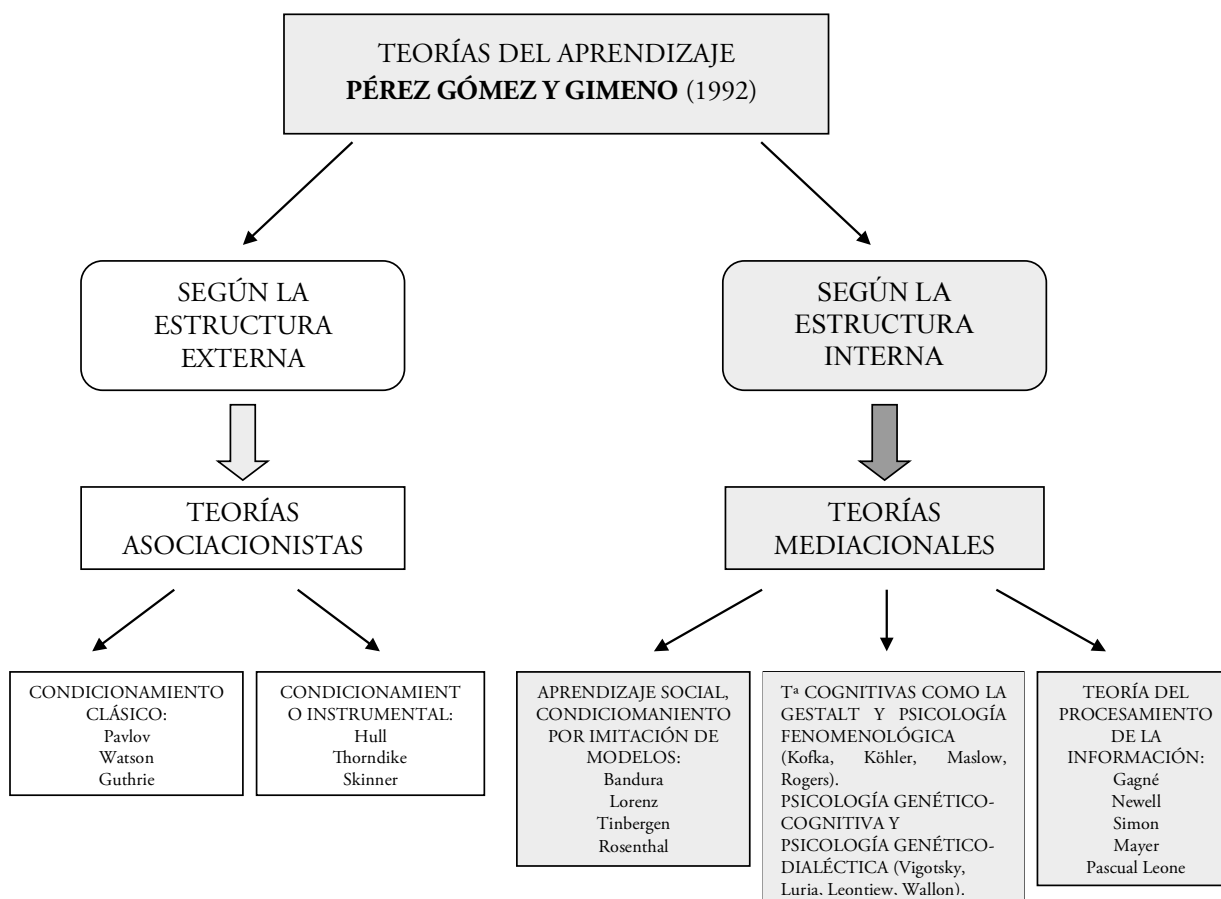
#### 5.3.1.1. Clasificación de Pérez Gómez y Gimeno

A la hora de clasificar las teorías, Pérez Gómez y Gimeno (1992), eligen como criterio para la clasificación la concepción intrínseca del aprendizaje, distinguiendo dos corrientes:

- La primera, donde concibe el aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado por las condiciones externas, e ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna. Dentro de esta corriente incluye las teorías asociacionistas, dividiéndolas en el condicionamiento clásico (Pavlov, Watson y Guthrie), y en el condicionamiento instrumental u operante (Hull, Thorndike y Skinner).
- El segundo enfoque considera que en todo aprendizaje intervienen las peculiaridades de la estructura interna. Quiere explicar cómo se construyen, condicionados por el medio, los esquemas internos que intervienen en las respuestas conductuales. Dentro de estas teorías, distingue otras tres corrientes:
  - a. Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos (Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal).
  - b. Teorías cognitivas como la Gestalt y Psicología Fenomenológica (Kofka, Köhler, Maslow, Rogers), Psicología Genético-cognitiva y Psicología Genético-cognitiva y Psicología Genético-dialéctica (Vigotsky, Luria, Leontiev, Wallon).
  - c. Teoría del procesamiento de la información (Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone).

Presentamos en un cuadro las principales teorías del aprendizaje según Pérez Gómez y Gimeno (1992):

**Tabla 19. Teorías del aprendizaje. (Pérez Gómez y Gimeno, 1992)**



Fuente: Elaboración propia a partir de Alonso, Gallego y Honey (1994).

### 5.3.1.2. Clasificación de Teófilo Rodríguez (1999)

Las teorías sobre el aprendizaje que señala Rodríguez, T. (1999), son:

- Teorías asociacionistas:- Condicionamiento clásico (Pavlov) y Condicionamiento operante (Skinner).
- Teorías estructurales y de la Gestalt (Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Kofka).
- Teorías constructivistas.- Piaget

- Teoría del aprendizaje social.- Bandura
- Teoría del procesamiento de información.- Lindsay y Norman. Robert Gagné.
- El cognitivismo. - Fodor y los “módulos cognitivos”, la gramática de Chomsky.; los “organizadores” de Ausubel (1968); el “currículum en espiral” de Bruner (1960); las “redes de aprendizaje” de Norman (1973) y los “prerrequisitos del aprendizaje” de Gagné (1975).
- Las inteligencias múltiples.- Gardner.

#### **5.3.1.3. Clasificación de Alonso, Gallego y Honey (1994)**

Alonso, Gallego y Honey (1994), eligen y resumen, por su importancia pedagógica, ocho tendencias de las teorías de aprendizaje:

1. Teorías conductistas: Clásico (Pavlov), operante (Skinner) y neoconductual (Bandura).
2. Teorías cognitivas: Swenson, Montessori, Gestalt, Piaget y Ausubel.
3. La Teoría Sinérgica de F. Adam.
4. Tipología de Gagne.
5. Teoría Humanística de Rogers.
6. Teorías Neurofisiológicas.
7. Teorías de Elaboración de la información.
8. Enfoque constructivista.

#### **5.3.1.4. Clasificación de Fuentes Aldana (2003)**

Mylvia Fuentes Aldana (2003), recoge en un panel informativo aspectos básicos de cuatro teorías psicológicas con vigencia de aplicación en el contexto educativo, como son: el Conductismo, el Constructivismo, el enfoque Sociocultural y los enfoques Cibernéticos y Conexionistas. Se comparan diferentes aspectos: las raíces filosóficas, el paradigma epistemológico, el rol del



alumno y del docente, las metas de la educación, la motivación de la enseñanza, la concepción del aprendizaje, la metodología de la enseñanza y los representantes más importantes. Lo presentamos también en varios cuadros esquemáticos.

Las teorías psicológicas con implicaciones en la enseñanza- aprendizaje son numerosas, y sus clasificaciones, como hemos visto, también. Nuestra misión será sintetizar lo más importante de todas ellas, extendiéndonos en aquellas con implicaciones más directas en la enseñanza y aprendizaje de la música. En el análisis de los datos volveremos a alguna de estas teorías que nos servirán de soporte de nuestra explicación.

**Tabla 20. Teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje**

CRITERIOS	CONDUCTISMO	CONSTRUCTIVISMO	ENFOQUE SOCIO-CULTURAL	COGNITIVISMO CIBERNÉTICO Y CONEXIONISTA
RAÍCES FILOSÓFICAS	Empirismo Positivismo	Idealismo Racionalismo dialéctico Positivismo lógico Fenomenología y Hermenéutica	Materialismo dialéctico. Neurofisiología Reflexología Consideración del constructivismo de Piaget.	Enfoque cibernético o de procesamiento de la información: raíces en el conductismo y en el cognitivismo constructivista  Enfoque conexionista o de procesamiento en paralelo: bases cognitivas y neurológicas. Ambos son eclécticos
PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO	OBJETIVISMO: la realidad existe fuera del individuo. El conocimiento es una copia fiel de la realidad.  Modelo mecanicista: conocemos a través de los sentidos	SUBJETIVISMO: La realidad se descubre, se construye. El conocimiento es una construcción humana, se negocia, se consensua.  Modelo organicista: conocemos fundamentalmente a través de la razón.	OBJETIVISMO-Subjetivismo. La realidad se construye de afuera hacia adentro.  Modelo pragmatista: experiencia y razón originan el conocimiento	OBJETIVISMO-Subjetivismo. La realidad subjetiva debe aproximarse a la realidad objetiva o externa.  Modelo pragmatista: experiencia y razón originan el conocimiento
ROL DEL DOCENTE	Es un tecnólogo, un ingeniero conductual. Aplica contingencias de refuerzo. Monitorea el comportamiento. Corrige. Papel directivo.	Acompaña al alumno en la construcción de los conocimientos. Promueve una atmósfera de respeto, reciprocidad y autoconfianza para el aprendiz. Es un facilitador. Respeto las estrategias de conocimiento del alumno, los errores que se suceden en la aproximación a la construcción de conocimientos acordados. No usa recompensa ni castigo.	Experto que guía y media entre los saberes socioculturales y los procesos de internalización que subyacen en el alumno para la adquisición de los conocimientos. Al principio es muy directivo, para pasar a ser menos participativo y retirarse.	Mediador del aprendizaje. El proceso de mediación está formado por una serie sistemática y secuencial de la instrucción, previamente preparada para incidir metodológicamente en el desarrollo de los procesos cognitivos y en la modificabilidad cognitiva e intelectual del educando.

CRITERIOS	CONDUCTISMO	CONSTRUCTIVISMO	ENFOQUE SOCIO-CULTURAL	COGNITIVISMO CIBERNÉTICO Y CONEXIONISTA
MOTIVACIÓN	Es inducida Extrínseca	Es fundamentalmente intrínseca. El saber es una motivación	No hablan sobre ello. Debe ser extrínseca, producto de la influencia cultural.	Debe ser intrínseca, pero nace de lo extrínseco. No se interesa por los constructos socioafectivos.
METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA	El aprendizaje se logra por: 1. Moldeamiento (se refuerzan las conductas deseadas), 2. Imitación o reproducción del modelo. 3. Descubrimiento: se aprende actuando. Retroalimentación correctiva inmediata. Manejo de las contingencias	La enseñanza debe ser: a) apropiada al nivel de desarrollo del alumno, b) indirecta (iniciativa y curiosidad del aprendiz), c) autodirección y autoconstrucción del aprendizaje. Método crítico-clínico. De lo concreto a lo abstracto. Jerarquizar el conocimiento, que está ligado al contexto y a las experiencias del alumno.	Método de análisis dinámico, experimental desarrollista. Relación pensamiento y lenguaje. Zona de desarrollo próximo (ZDP). Interactividad maestro-alumno, experto-novato. Los procesos de aprendizaje inician los procesos de desarrollo.	Dominio de estrategias cognitivas, metacognoscitivas, de apoyo y motivacionales. Uso de la retroalimentación. Determinar conocimientos previos como base para los nuevos. Promueve aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales y estratégicos. Participación activa del estudiante. Creación de ambientes de aprendizaje.
REPRESENTANTES	Precusores: PAVLOV, WATSON, THORNDIKE  Posteriores: TOLMAN, HULL, SKINNER, BIJOU  Cognitvismo conductual: BANDURA, ROTTER, PRINTRICH	PIAGET INHELDER KOLHBERG KELLY GOODMAN AUSUBEL BRUNER FLAVEL LERNER NOVAK HANESIAN	VIGOTSKY LURIA LEONTIEV BOZHOVICH ZAPOROHETZ KHARKOV GALPERIN ZINCHENKO	Cibernético: TURING, SIMON, NEWELL, ANDERSON. Corriente ecléctica: FEUERSTEIN, STENBERG, MAYER, BROWN, BAKER, GAGNÉ, GRADNER. Conexionistas: FODOR, RUMELHART

Fuente: Mylvia Fuentes Aldana (2003).

### 5.3.2. TEORÍAS ASOCIACIONISTAS

El antecedente de todas las concepciones asociacionistas es el empirismo, corriente de pensamiento que intentaba explicar filosóficamente el origen de los conceptos y las ideas. Se apoya en un principio en el que considera que el aprendizaje consiste en un conjunto de comportamientos habituales formados por una suma (asociación) de factores y elementos psíquicos o conductuales que anteriormente estaban separados y sin conexión. Las diferentes teorías que surgen son como consecuencia de preguntarse qué es lo que se asocia y qué tipo de asociación prevalece. Algunas opiniones consideran que lo que se asocia son estímulos

(E); otras, la mayoría, interpretan que son estímulos (E), y respuestas (R). Cuando E y R independientes entre sí, se producen contiguamente, una o varias veces, tienden a asociarse y unirse, de tal forma que la simple presencia de E tiende a desencadenar la aparición de la R correspondiente.

Una de las figuras clásicas del asociacionismo es Edward L. Thorndike. Destaca por sus tres leyes del aprendizaje:

- Ley del efecto: en el aprendizaje, los pasos, situaciones y elementos con éxito se recuerdan y mantienen; los fracasos se olvidan y eliminan. El placer o la satisfacción determinarán las respuestas que serán aprendidas. Se refuerzan las conexiones E-R satisfactorias; se debilitan las insatisfactorias. El premio será más efectivo para modificar la conducta que el castigo.
- Ley del ejercicio: una conexión se fortalece con la práctica y la repetición, se debilita con el desuso.
- Ley de la disposición: se refiere a la motivación. La satisfacción y la recompensa, lo mismo que la frustración y la molestia opuestas, dependen de que el que aprende esté o no activamente preparado para ello.

A estas leyes, Thorndike le fue añadiendo una serie de principios subsidiarios que han ido matizando los procesos de enseñanza (Rodríguez, T.,1999, p.274).

### 5.3.3. CONDICIONAMIENTO Y CONDUCTISMO

El Conductismo o Behaviorismo es considerado como la psicología del comportamiento y nace a comienzos del siglo XX en Estados Unidos.

Contemporáneamente a Edward Lee Thorndike (1874-1949), psicólogo estadounidense que fue el primero en establecer lo que él llamó las leyes del aprendizaje, John Broadus Watson (1878-1958) también psicólogo americano, fue el más enérgico fundador e impulsor conductista. Partió de la base de que el estudio animal y el del hombre no pueden separarse

y, prescindiendo de los conceptos que aluden al alma, espíritu y conciencia, identificó con el concepto “organismo”, al hombre y al animal. “El objeto de su investigación es sólo el análisis del comportamiento objetivo, observable, que se sitúa en un medio físico o social también objetivo” (Lacárcel, J., 1995, p.13). Propone una teoría sesomotriz de todos los fenómenos psicológicos, que le lleva a limitar el comportamiento y a clasificarlo en cuatro categorías:

- Comportamientos innatos explícitos: reflejos, instintos, movimientos espontáneos.
- Comportamientos innatos implícitos: emociones y componentes viscerales.
- Comportamientos adquiridos explícitos: hábitos.
- Comportamientos adquiridos implícitos: hábitos viscerales, locomotores, manipuladores y verbales.

Esta corriente psicológica fue desarrollada en la URSS con Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), fisiólogo, que trabajó en la búsqueda de la relación entre el cerebro y la actividad superior de los animales y el hombre. Sus estudios comienzan con las investigaciones sobre los mecanismos reflejos de la digestión. Trabaja con perros y con estímulos y respuestas no condicionados (EN y RN), y con estímulos y respuestas condicionadas (EC y RC). Para Rodríguez, T. (1999), la cuestión es muy simple: “un estímulo <<neutral>> se convierte, asociado con un estímulo <<vital>> en un estímulo capaz de suscitar una respuesta condicionada igual a la suscitada por este estímulo” (p.275). Lacárcel, J. (1995), propone la definición de Pavlov:

(...) la correlación permanente entre un agente exterior y la respuesta del organismo se llama reflejo incondicionado, y la correlación temporal, reflejo condicionado. Cuando queremos reforzar el reflejo condicionada, basta repetir las experiencias asociativas, por el contrario, si queremos que desaparezca o inhibirlo, lo conseguiremos mediante la repetición frecuente de la excitación, sin la asociación del estímulo adecuado (p.13).

Pavlov es considerado el máximo representante del Condicionamiento Clásico y los continuadores de esta línea de investigación con considerados en la actualidad en Estados

Unidos como neo-conductistas. Destacan: Morgan, King, Hull, Butler, Guthrie, Dolard y Miller.

En 1930 se produjo uno de los avances más importantes en los procesos de aprendizaje conductista con la aparición de Skinner y el aparato ideado por él, llamado “caja de Skinner”, para el estudio del comportamiento animal. Skinner es el máximo representante del Condicionamiento operante o instrumental.

Para Alonso, Gallego y Honey (1994), Skinner explica el comportamiento y el aprendizaje como consecuencia de los estímulos ambientales. Su teoría se fundamenta en la “recompensa” y el “refuerzo” y parte de la premisa de que toda acción, que produzca satisfacción, tiende a ser repetida y atendida (pp.24-25). Para Lacárcel, J. (1995), la motivación es de decisiva importancia en el condicionamiento operante porque decide los movimientos y la conducta específica, que es lo que conduce a una respuesta instrumental para alcanzar un fin, dando lugar a alcanzar como resultado el aprendizaje (p.14). En el condicionamiento de Pavlov, la respuesta dependía del estímulo, pero en el de Skinner, es independiente de una estimulación. La conducta que aparece en el condicionamiento operante es espontánea, y opera para producir algún efecto que de otra manera no aparecería.

Skinner identificó dos grandes clases de conductas: la refleja o involuntaria que él llamó “conducta de reacción, y toda la conducta voluntaria que llamó “conducta operante”. Este último tipo de conducta no es inducida por algo, sino que, simplemente, es emitida por un organismo. A ella pertenece el tipo de aprendizaje más importante y el mecanismo desencadenante se llama “condicionamiento operante”.

Para Skinner, los sucesos que siguen a una respuesta, a una actividad, y que tienden a fomentar la conducta o a aumentar la probabilidad de que suceda, se llaman “reforzadores”, refuerzos. Los estímulos adquieren el carácter de reforzadores si realmente aumentan la probabilidad de una respuesta. Para Rodríguez, T. (1999); “El mecanismo de refuerzo y las conductas operantes, centro y eje de la vida, son, al mismo tiempo, el centro y el eje de la educación” (p.277).

Los refuerzos pueden ser positivos o negativos. Son positivos cuando actúan gracias a su presencia y son negativos cuando actúan por su desaparición. Los refuerzos, tanto positivos como negativos, son gratificadores y aumentan el número de respuestas futuras. Los castigos, sin embargo, ya sean positivos o negativos, reducen la probabilidad de respuestas.

La educación y la enseñanza, en opinión de Rodríguez, T. (1999), son procesos técnicos, sometidos a programaciones sistemáticas controlables. La práctica de enseñanza eficaz consistirá en la incorporación y en el control de los refuerzos. Skinner, B.J. (1970), lo reconoce y formula:

Enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo. Dejando a su ventura en un ambiente dado, el estudiante aprenderá, pero no será necesariamente enseñado. La “escuela de la experiencia” no tiene, a decir verdad, nada de escuela, y no porque nadie aprenda en ella, sino porque nadie enseña. Enseñar es expender conocimientos: quien es enseñado aprende más deprisa que aquel a quien no se enseña. La enseñanza es, desde luego, importantísima cuando, de no darse, no se producirá el comportamiento (p.20).

La aplicación de las teorías conductistas a los métodos de aprendizaje musical, sensibilización a la música, preferencias musicales, creación musical, etc., han tenido resultados irregulares. Los principios fundamentales conductistas, han sido llevados a cabo con gran éxito en tareas centradas en la consecución y mejora de habilidades básicas del aprendizaje musical, sobre todo en los primeros años de aprendizaje. Según Lacárcel J. (1995), las destrezas y actitudes básicas del aprendizaje musical que mejor se adaptan son: discriminación tonal, ejecución instrumental, notación y lectura musical, entre otras. Donde mejores resultados ha obtenido la aplicación práctica de esta teoría ha sido en la terapia conductual, la terapia musical y en la instrucción programada.

Los trabajos de investigación que destacan sobre conducta musical son los de Madsen y Greer que se han ocupado de la conducta operante en el aprendizaje de la música en niños, centrado sobre todo en la motivación-efecto. Siguen dos líneas de investigación. Por una parte utilizan la música como refuerzo para el aprendizaje, es decir, consideran la música como variable

independiente. La segunda línea estima los efectos de otros reforzadores en la conducta y aprendizaje musical, es decir, esta conducta representa la variable dependiente.

Lacárcel, J. (1995), realiza una síntesis de las principales características del método conductista en investigación musical. Considera que el aprendizaje y la actividad musical son conductas abiertas y observables, por lo que la técnica de colocación de dedos o la limpieza de interpretación de un fragmento musical son conductas de ejecución instrumental. Lo que sucede en el interior de intérprete, compositor, oyente o estudiante no tiene importancia o trascendencia. La consecuencia de una adecuada y planificada tarea del método conductista es el aprendizaje y la conducta musical.

### **5.3.4. TEORÍAS ESTRUCTURALES Y DE LA GESTALT**

El término alemán “Gestalt” significa forma, figura, esquema, patrón. La concepción de la Gestalt se fundamenta principalmente en el análisis de la percepción, introduciendo un elemento esencial que es el factor de “organización”. Los psicólogos de la forma creen que lo más importante en los procesos perceptivos es la organización del “todo”, y no la suma de las partes o elementos que intervienen. Lo que se ve, depende de la organización del campo perceptual. Experimentalmente, se demuestra que el mismo número de los mismos elementos puede formar distintas configuraciones y presentar distintas experiencias. Aplicado a la música, los mismos elementos que forman parte de una melodía se pueden organizar de diferente manera y construir así, una nueva melodía.

Los representantes más destacados son M. Wertheimer, W. Köhler y K. Kofka. Ellos introdujeron una nueva teoría del aprendizaje, donde uno de los conceptos clave es el de “Einsicht”, traducido como comprensión, captación intuitiva. Kofka llegó a la conclusión de que el aprendizaje es, en realidad, una “reorganización perceptiva”.

Rodríguez, T. (1999), expone los tres elementos nuevos que proponen los gestaltistas en su teoría del aprendizaje:

La teoría del aprendizaje que proponen los gestaltistas implica la incorporación de elementos y aspectos nuevos: en primer lugar, el individuo y el medio constituyen un campo psicológico; en segundo lugar, el reconocimiento perceptual del campo y de su entorno inmediato; en tercer lugar, la gradual y progresiva reestructuración del mismo (p.288).

Para Alonso, Gallego y Honey (1994), hay un elemento importante que los gestaltistas trasladan de la física a la psicopedagogía:

La Gestalt traslada del campo de la física al terreno de la psicopedagogía el “concepto de campo”, que define como el mundo psicológico total en que opera la persona en un momento determinado. Este conjunto de fuerzas, que interactúan alrededor del individuo, es el responsable de los procesos de aprendizaje (26).

Puesto que para la Gestalt el aprendizaje tiene su fundamento en la percepción, las leyes que rigen la percepción son leyes que se aplican al aprendizaje. Kofka formuló estas leyes: ley de semejanza, ley de la proximidad, del cierre y de la buena continuación.

### **5.3.5. TEORÍAS CONSTRUCTIVISTAS DEL APRENDIZAJE**

Se recogen una serie de teorías donde el aprendizaje no es únicamente una respuesta determinada por el medio, ni un reflejo de la estructura de la realidad, ni una explicación de estructuras innatas, sino que consiste en una construcción progresiva y de creciente complejidad de estructuras y regulaciones mediante las cuales el sujeto elabora formas que restablecen permanentemente el equilibrio del individuo con el medio (Rodríguez, T.,1999, pp. 289-290).

Pozo, J.I. (1996), expone la idea central del aprendizaje constructivo:

Se trata de un proceso en el que lo que aprendemos es el producto de la información nueva interpretada a la luz de, o a través de lo que ya sabemos. No se trata de reproducir información, sino de asimilarla o integrarla en nuestros conocimientos anteriores. Sólo así comprendemos y sólo así adquirimos nuevos significados o conceptos. De alguna forma comprender es traducir algo a las propias ideas o palabras. Aprender



significados es cambiar mis ideas como consecuencia de su interacción con la nueva información (p.158).

Los requisitos que se necesitan para que se produzca un aprendizaje constructivo son:

1. El material de aprendizaje tiene que tener una organización conceptual interna.
2. La terminología y el vocabulario empleado no sea difícil para el aprendiz.
3. La actitud del aprendiz tiene que ser favorable para el aprendizaje constructivo, tiene que ser autónomo con el deseo de aprender y no con la motivación de una recompensa externa al aprendizaje.
4. Cada aprendiz tiene que dar significado a partir de los conocimientos previos que activa desde su memoria permanente (Pozo, J.I., 1996, pp. 159-163).

La construcción del conocimiento se produce cuando el aprendiz toma conciencia de las diferencias existentes entre la nueva información y las estructuras de conocimiento previo que intentan asimilarla o comprenderla. Mientras que los procesos asociativos se apoyan en el éxito de aprendizajes anteriores, los procesos constructivos se originan en la toma de conciencia de los fracasos o desequilibrios entre las representaciones y la realidad. Se pueden establecer cuatro niveles de construcción o reconstrucción de los conocimientos previos como consecuencia de la asimilación de la nueva información:

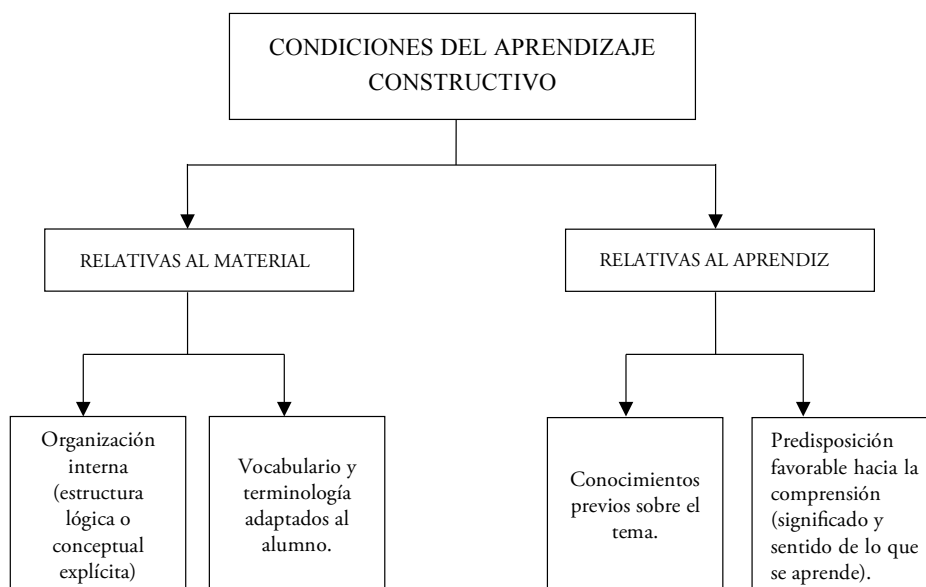
1. El aprendiz detecta alguna anomalía o desfase entre la asimilación de conocimientos nuevos y los conocimientos previos. Se produce un proceso de crecimiento al añadir una información adicional a su estructura cognitiva
2. Cuando las anomalías son frecuentes, se produce un ajuste en los conocimientos previos que se consigue por procesos de generalización (extensión del ámbito de aplicación de un conocimiento previo), o de discriminación (reducción de ese ámbito de aplicación).
3. Al construirse una nueva estructura conceptual, se produce una reestructuración de los conocimientos anteriores. Se reorganiza el árbol de conocimientos.

4. A medida que se accede a niveles de construcción más complejos se produce un proceso de equilibración, equilibrio entre conocimientos previos y nueva información.

El aprendizaje constructivo es un proceso activo en el que el individuo desarrolla sus propios conocimientos y capacidades anteriores, en función de la interacción con el entorno y el uso de la nueva información que recibe. Hay psicólogos constructivistas, como Piaget, que se interesan por la manera en la que los individuos dan sentido al mundo a partir de sus conocimientos. Otros psicólogos, los constructivistas sociales como Vigotsky, consideran que la interacción social, las herramientas culturales y la actividad dan forma al desarrollo y al aprendizaje individual (Nunes, J.G. 2016, p. 71).

Ausubel, Novak y Hanesian (1990), introducen otros elementos importantes en el proceso de aprendizaje constructivo. El aprendizaje es posible gracias al interés que tenga el alumno por aprender -motivación-, que el contenido a aprender sea potencialmente significativo –lógico-, y que la estructura cognitiva del alumno esté preparada para ese aprendizaje –psicológico-.

**Figura 2. Condiciones del aprendizaje constructivo**



Fuente: Pozo, J. I. (1996).

Vigotsky (1978), estuvo interesado en explicar el proceso de desarrollo de los niños, pero su modelo de desarrollo difiere del de Piaget. Vigotsky estableció una relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo conceptual y cognitivo de los niños. Consideró que el lenguaje determinaba el desarrollo y que el aprendizaje se producía a través del lenguaje y que los niños podían completar tareas de mayor grado de complejidad que el que corresponde a su etapa evolutiva con la asistencia de otros.

Vigotsky rechaza por completo la concepción del aprendizaje como una mera acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. No niega por principio la importancia del aprendizaje asociativo, aunque coincide con otros autores en que se trata de un mecanismo insuficiente. Vigotsky propone una psicología basada en la actividad. Vigotsky considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos. Ello es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos. Vigotsky distingue dos tipos de instrumentos en función del tipo de actividad que hacen. El tipo más simple de instrumento sería la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo modificándolo. Pero según Vigotsky, existe un segundo tipo de instrumentos mediadores que producen una actividad adaptativa distinta.

Para Vigotsky los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social. Pero la adquisición de los signos supone una interiorización de los mismos, lo cual exige una serie de transformaciones. Los significados provienen del medio social externo, y deben ser asimilados por cada niño en concreto. Para Vigotsky, el sujeto no imita el significado (como ocurría con los conductistas), ni los construye (como Piaget), sino que literalmente los reconstruye (Pozo, I. 1989).

Las teorías de Vigotsky describen tres formas de aprendizaje cultural: a) aprendizaje por imitación, b) aprendizaje por instrucción, y c) aprendizaje por colaboración. Vigotsky se inclinaba más por el segundo tipo, dando mucha importancia a la figura del profesor, que actúa como mediador entre el alumno y el entorno para conseguir que el alumno supere el nivel de desarrollo efectivo. Es así, como para Vigotsky, el aprendizaje no se produce como

interacción con el medio sino con los demás seres humanos: por lo tanto, el aprendizaje es un fenómeno social que después se internaliza.

Cuando algunos problemas escapan de las capacidades del niño, surge la idea de la zona de desarrollo próximo, entendida como el área situada entre el nivel actual del desarrollo del niño y el nivel de desarrollo que puede alcanzar el niño con la ayuda de un adulto o un compañero más avanzado.

### **5.3.6. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL**

El aprendizaje social es algo más que un aprendizaje que tiene lugar en sociedad. Se refiere no solo a los resultados del aprendizaje que afectan a la sociedad, sino a los procesos mediante los que se logra.

Todos nuestros aprendizajes son sociales, en la medida en que se originan en contextos de interacción social, y la forma más simple del aprendizaje social es la adquisición de habilidades sociales.

El máximo representante del aprendizaje social cognitivo es Bandura, que desarrolla un hecho obvio: la mayor parte de nuestras conductas sociales se adquieren viendo cómo otros las ejecutan. La imitación o repetición de modelos (modelado), sirve no sólo para adquirir conductas nuevas, sino incluso para inhibirlas o para desinhibirlas. Pozo, I. (1996), hace referencia a lo que el propio Bandura (1976) dice sobre el modelado, o aprendizaje por observación. Afirma que tiene una función informativa de las conductas que pueden realizarse, como de las consecuencias de esas conductas. Está mediado por procesos de atención, de memoria, de competencia motora o verbal y motivacionales. De esta manera, la eficacia del modelado depende del ajuste entre los procesos que debe poner en marcha el aprendiz, y las condiciones del aprendizaje.

Casi todos los aprendizajes que proceden de la experiencia directa se dan de una forma vicaria, es decir, y en palabras de Bandura (1982), “observando las conductas de otras personas y las consecuencias de esas conductas” (p.28). Gracias a esta capacidad para aprender por

observación, se adquieren pautas amplias e integradoras sin tener que recurrir a los procesos de ensayo y error.

### **5.3.7. TEORÍA DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN**

Se trata de un conjunto de teorías que están relacionadas con las ciencias de la información, de la técnica y de la comunicación. Parten de una idea general según la cual es aprendizaje es una acumulación de conocimientos e información sobre un campo de experiencia.

Los sistemas computacionales han ocasionado una reconstrucción de todo el proceso del pensamiento incorporando un nuevo lenguaje con nuevos conceptos y nuevos modelos. Lindsay y Norman lo han planteado diciendo que el desarrollo de los computadores digitales ha producido herramientas para emplear en el estudio de los procesos mentales. Lindsay y Norman distinguen tres aspectos esenciales: la memoria, una unidad procesadora y los mecanismos de entrada y salida de la información. Los pasos del conocimiento siguen un proceso semejante: recogida de información, almacenamiento, registro de la información, recuperación y procesamiento de la información. La memoria se convierte en un requisito imprescindible. La información de la memoria se puede usar como datos o como programas (instrucciones a seguir).

Uno de los máximos representantes de los modelos de aprendizaje fundados en el proceso de la información es Robert Gagné. En su análisis introduce un aspecto importante: los “prerrequisitos del aprendizaje”, que son los factores decisivos que se producen desde los registros sensoriales hasta la memoria a largo plazo. En primer lugar están las estructuras internas que regulan la información: por un lado las expectativas depositadas en la tarea que se realiza, que influyen en la atención, forma de codificar la información y la organización de las respuestas; y por otro lado, los autocontroles reguladores y estrategias cognitivas que determinan las selecciones realizadas sobre la información y el tipo de almacenamiento que se efectuará. En segundo lugar, los procesos mediante los que se transforma la información; y por último lugar, los resultados del aprendizaje que corresponden a tipos distintos: información verbal, destrezas intelectuales, estrategias cognitivas, destrezas motoras y las actitudes.

### 5.3.8. EL COGNITIVISMO

El término “cognitivo” hace referencia a actividades intelectuales internas como la percepción, interpretación y pensamiento (Alonso, Gallego y Honey, 1994, p.26). La psicología cognitiva considera que las regularidades mentales no se reducen a las regularidades del mundo físico, ni sus variaciones están determinadas por las variaciones puntuales o estímulos del medio físico. Para poder entender el pensamiento es necesario recurrir a formas de organización del propio sujeto y a las relaciones que se puedan establecer entre los distintos niveles de organización.

Según Bower (1989) citado en Alonso, Gallego y Honey (1994), el enfoque cognitivo presenta cinco principios fundamentales:

- a. Las características perceptivas del problema presentado son condiciones importantes del aprendizaje.
- b. La organización del conocimiento debe ser una preocupación primordial del docente.
- c. El aprendizaje unido a la comprensión es más duradero.
- d. El feedback cognitivo subraya la correcta adquisición de conocimientos y corrige un aprendizaje defectuoso.
- e. La fijación de objetivos supone una fuerte motivación para aprender.

Rodríguez, T. (1999), destaca cuatro representantes de esta teoría con el aspecto o elemento característico que acompaña y hace posible el proceso de pensar:

1. Ausubel (1986): “Organizadores”.
2. Bruner (1960): “Currículum en espiral”.
3. Norman (1973): “Redes de aprendizaje”.
4. Gagné (1975): “Prerrequisitos del aprendizaje”.

Alonso, Gallego y Honey (1994), destacan a Swenson, Montessori, los gestalistas, Piaget, Ausubel y otros.

Para Lacárcel, J. (1995), los representantes de la teoría cognitiva son Jean Piaget (1896-1980) y Jerome Bruner.

Jean Piaget (1896-1980), de nacionalidad suiza, biólogo, psicólogo, estudioso de la epistemología y la lógica, fue el más relevante científico que dedicó su vida a investigar el desarrollo y evolución mental del niño.

Los objetivos que se planteó Piaget para la construcción de su teoría psicológica sobre la inteligencia fueron: a) analizar las relaciones del individuo y su medio ambiente mediante diferentes manifestaciones del conocimiento (matemáticas, física, psicología, sociología, biología y lógica), b) estudio del origen, formación y evolución del conocimiento, a nivel individual, desde la infancia a la adolescencia, c) la construcción de una epistemología con los resultados obtenidos en la investigación sobre el desarrollo.

Para Piaget existen dos factores biológicos que afectan al desarrollo de la inteligencia: la transmisión hereditaria de las estructuras físicas, sobre todo la nerviosa; y las estructuras transmitidas por la herencia que se llaman reacciones conductuales automáticas. Los seres humanos heredan dos tendencias básicas: la organización y la adaptación. En su desarrollo y evolución, los niños organizan y se adaptan a las experiencias ambientales de diferentes formas. Esto se refleja en una serie de etapas de construcción del pensamiento y de la conducta que Piaget denomina estadios de desarrollo mental. Estos estadios se suceden unos a otros en orden cronológico y jerarquizado, por lo que las conductas que se desarrollan en el estadio inferior evolucionan y se transforman en el estadio siguiente, integrando sus contenidos en unos procesos de reconstrucción y coordinación y no como una suma de experiencias. Todo lo adquirido en cada estadio tiende a afianzarse y perfeccionarse. Las operaciones y actividades que se producen en un mismo nivel, se complementan y existen interdependientes. La progresión de niveles de desarrollo han de poseer un equilibrio de las acciones, operaciones y las conexiones.

Las etapas o estadios del desarrollo cognitivo son:

- Etapa sensorimotora (del nacimiento a los dos años). Se produce el desarrollo de esquemas principalmente por las actividades motoras y sensoriales. El niño

es incapaz de pensar y sólo puede realizar una acción explícita. Muestra una conducta organizada desde el nacimiento que más tarde tenderá a repetirse creando una regularidad en la acción. Las acciones específicas regulares son llamadas esquemas. En esta etapa el bebé presenta unas primeras experiencias con connotaciones musicales. El baby-talk es la modificación adaptativa del habla que los adultos utilizan para dirigirse al bebé, y supone la experiencia musical más precoz del niño. Los niños pueden percibir y procesar, desde muy pronto, la estimulación auditiva: variaciones de la voz en altura o frecuencia, intensidad, duración, timbre y secuencias temporales o espaciales de los sonidos. Para Lacárcel, J. (1995), “los elementos musicales no se desarrollan como fenómenos solitarios, sino que forman parte de la conducta global y de su interacción social. Por una parte, están relacionados con las raíces biológicas de las conductas comunicativas, y por otra, están relacionados con las cognitivas” (p.27).

- Etapa preoperacional (2-7 años). Se caracteriza por la capacidad del niño para representarse la realidad y para combinar interiormente las representaciones, con el fin de deducir soluciones de problemas sin tener que experimentarlos. El niño es capaz de imitar modelos no presentes, puede reconstruir recuerdos de sucesos pasados. Esta etapa prepara al niño para la de las operaciones concretas. En esta etapa el niño comienza a diferenciar sonidos y ruidos, intensidades, tonos, timbres. Expresa corporalmente la música que oye mediante movimientos dirigidos por juegos. Canta canciones con las que se identifica. Expresa sus conocimientos musicales mediante la plástica y el dibujo, su experiencia corporal y manual.
- Etapa de las operaciones concretas (7-11 años). Se caracteriza por la organización del ambiente que rodea al niño, en estructuras cognitivas llamadas agrupaciones. El niño tiene un esquema conceptual ordenado y estable. La lógica infantil, a niveles concretos, puede afrontar las diferentes situaciones de aprendizaje. Se adquieren nuevos conceptos más complejos que



abrirán las puertas a la inteligencia lógico-formal reflexiva y adulta. En esta etapa la música es un arte representable. El niño puede expresar corporalmente la abstracción que la música tiene. Compara sonidos. Capta la importancia de la voz humana. Es capaz de crear rimas, ritmos, melodías, improvisaciones con su cuerpo y con instrumentos. Puede asimilar una iniciación en la historia de la música, utilizar escritura musical, organizar los movimientos en danzas y coreografías, interpretar partituras, etcétera.

- Etapa de las operaciones formales. (11-15 años). El adolescente puede manejar la realidad y el mundo de lo abstracto. Las estructuras intelectuales tienen todas las características del pensamiento adulto. Se produce un desarrollo progresivo de la inteligencia lógico-formal: aparece el pensamiento hipotético-deductivo, tiene capacidad para la inducción de leyes, se produce la formación espontánea de un espíritu experimental, resuelve situaciones mediante la probabilidad y el cálculo proposicional. La música se ve como una actividad creadora. Mantienen las composiciones propias o sugeridas. Se amplía el estudio de la voz, instrumentos, expresión corporal, ritmos, etc.

Jerome Bruner, psicólogo norteamericano que propuso una teoría del desarrollo, formulando un esquema del desarrollo cognoscitivo. Sistematizó una teoría del aprendizaje e instrucción. Su aportación importante se produjo en la descripción de las etapas del desarrollo cognitivo, inspirada en la teoría de Piaget, y la elaboración de los tres niveles o sistemas de representación:

- Enactiva, donde logra el entendimiento por la actividad. Conoce por las sensaciones, a través de los sentidos y de las emociones. En música se producen audiciones, imitaciones de la voz, movimientos de balanceo.
- Icónica, aspecto pre-verbal de la inteligencia. Depende de la organización visual y sensorial. Lo que ha sido visto, oído o experimentado por el niño a través del movimiento, se transforma en imágenes mentales, que constituyen su sistema de almacenaje. Puede recordar esquemas rítmicos, tensiones musculares, melodías, etc. Es el modo de conocimiento mediante la imaginación, a través de la organización perceptual y de la imagen auditiva, kinestésica y visual.

- Simbólica, la forma más evolucionada de su esquema de desarrollo cognitivo. Traduce la experiencia en lenguaje y lo utiliza como un instrumento del pensamiento.

### 5.3.9. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Howard Gardner (1983), y su equipo de investigadores de Harvard llegaron a la conclusión de que la inteligencia es una realidad múltiple. Postulan que existen muchas formas de inteligencia y muchos caminos por lo que los individuos pueden conocer, comprender y aprender. Se han descubierto módulos mentales, mecanismos operatorios, especialmente activos en algunas tareas como el reconocimiento total o el análisis sintáctico, que aparecen insensibles a otros módulos. Este estudio de las operaciones mentales ha llevado a la conclusión de que existen distintos componentes capaces de contribuir al éxito de las operaciones intelectuales. De esta manera, se ha llegado a formular la hipótesis de las inteligencias múltiples. Gardner identifica ocho tipos de inteligencias:

- Inteligencia verbal/lingüística: responsable de la producción del lenguaje, poesía, humor, redacción de cuentos, gramática, metáfora, razonamiento abstracto, pensamiento simbólico, reconocimiento conceptual de patrones, lectura y escritura.
- Inteligencia lógica/matemática: asociada al pensamiento científico o razonamiento inductivo. Está asociada a la capacidad para reconocer patrones o modelos, para trabajar con símbolos abstractos (números y formas geométricas), y con la capacidad de discernir las relaciones y/o ver las conexiones entre piezas distintas y separadas de información.
- Inteligencia visual/espacial: relacionada con las artes visuales, incluyendo la pintura, la escultura y el dibujo. También se relaciona con la navegación, la construcción de mapas y la arquitectura. Juegos como el ajedrez. La base sensorial de este tipo de inteligencia es el sentido visual, y la habilidad para construir imágenes mentales y dibujos en la mente.

- **Inteligencia corporal/kinestésica:** es la habilidad para usar el cuerpo y expresar emociones a través de la danza y el lenguaje corporal, para realizar distintos deportes y para crear inventos. Aprendizaje por medio de la actividad. Nuestro cuerpo conoce las cosas a partir de la experiencia sensorial, por lo que la experiencia es un medio de conocimiento (conducir, montar en bici, patinar, etc.).
- **Inteligencia musical/rítmica:** es la que incluye capacidades tales como el reconocimiento y uso del ritmo y el tono, y la sensibilidad a los sonidos del ambiente, a la voz humana y a los instrumentos musicales.
- **Inteligencia interpersonal:** habilidad para trabajar cooperativamente con otros dentro de un grupo, habilidad para comunicarse, verbalmente y no verbalmente, con otras personas. Habilidad para apreciar las diferencias entre las personas por su temperamento, motivaciones, e intenciones.
- **Inteligencia intrapersonal:** implica el conocimiento de los aspectos internos de uno mismo (sentimientos, respuestas emocionales, procesos de pensamiento). Lleva al sujeto a tomar consciencia de su propia consciencia.
- **Inteligencia naturalista:** implica la habilidad para discernir, comprender y apreciar la variedad de flora y fauna del mundo y su naturaleza, como algo opuesto a lo creado por el hombre. Capacidad para reconocer y clasificar las especies, cuidar de los animales y las plantas, etc. Admiración y respeto por el mundo natural.

Según Gardner cada persona posee todos estos tipos de inteligencia, pero no todas ellas están desarrolladas al mismo nivel y, por tanto, las personas no suelen saber cómo poder utilizarlas de manera efectiva.

## 5.4. ESTILOS DE APRENDIZAJE

El concepto de Estilo de Aprendizaje no es común para todos los autores y es definido de forma muy variada. Alonso, Gallego y Honey (1994), ofrecen diferentes definiciones de distintos autores. En unas lo que caracteriza el estilo de aprendizaje es el nivel conceptual (Hunt, 1979); en otra la estructura que necesita para aprender (Schmeck, 1982), otra definición facilita claves de cómo opera la mente de una persona (Claxton y Ralston, 1978).

Kolb (1984), incluye el concepto de Estilos de Aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje por experiencia. Para Kolb los estilos de aprendizaje pueden ser explicados a partir de un proceso cognitivo continuo que progresa desde la necesidad de abarcar experiencias concretas hasta la de desarrollar experimentaciones activas. Moral y Pérez (Coords. 2009), explican el proceso, que consta de cuatro pasos: primero, (experiencias concretas), el sujeto se implica a partir de una experiencia concreta, después, (observaciones reflexivas), la realización de esa experiencia conlleva una observación y reflexión sobre cómo se produce la experiencia; el tercer paso, conceptualizaciones abstractas, parte de la observación y reflexión para construir teorías que expliquen los procesos; y por último, (experimentación activa), desde las teorías se progresa llevando a cabo experimentaciones activas mediante la resolución de problemas y la toma de decisiones complejas y diversos.

Kolb considera que estos pasos o estilos diferentes de enfrentarse al conocimiento, progresan en un ciclo a través del cual todos los aprendices deben pasar. Muijs y Reynolds (2005), recogen las aportaciones de distintas maneras de interpretar la teoría de Kolb y las distintas clasificaciones en estilos de aprendizaje que se han obtenido de ella:

- Clasificación atendiendo a una diferenciación entre alumnos: acomodadores, divergentes, convergentes y asimiladores.
- Clasificación atendiendo a las diferencias en las preferencias de aprendizaje de los alumnos (visual, auditivo, táctil o kinestésico, interactivo, olfativo).
- Clasificación atendiendo a factores determinantes del aprendizaje: ambiente inmediato de aprendizaje, emotividad, preferencias sociológicas y necesidades físicas.

Lemech (2006), recoge distintas clasificaciones atendiendo a los estilos de aprendizaje:

- Clasificación teniendo presente la dimensión psicológica reflexión/impulsividad.
- Clasificación atendiendo a la variable de dependencia o independencia del campo.
- Clasificación atendiendo al proceso de pensamiento deductivo o inductivo.
- Clasificación atendiendo al proceso de pensamiento global o secuencial

Alonso, Gallego y Honey (1994), recogen una de las definiciones más clara que es la que propone Keefe (1988): “los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 48).

Al hablar, por la tanto, de Estilos de Aprendizaje, se está teniendo en cuenta los rasgos cognitivos. Hay cuatro aspectos fundamentales que ayudan a definir los factores cognitivos:

1. Dependencia-independencia de campo: Los dependientes de campo están más a gusto con la resolución de problemas en equipo. Por el contrario, los independientes de campo prefieren la resolución personal de los problemas y no se sienten a gusto con el aprendizaje en grupo..
2. Conceptualización y categorización: Hay quien prefiere un enfoque relacional-contextual y otros un enfoque analítico-descriptivo
3. Relatividad frente a impulsividad.
4. Las modalidades sensoriales: Los individuos se apoyan en distintos sentidos para captar y organizan la información: visual o icónico (pensamiento espacial), auditivo o simbólico (pensamiento verbal), cinético o inactivo (pensamiento motorico).

Los rasgos afectivos condicionan los niveles de aprendizaje, al igual que los rasgos fisiológicos. Todos los rasgos sirven como indicadores para identificar los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos y de los profesores.

Los estilos de aprendizaje para P. Honey y A. Mumford son cuatro, que a su vez son las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Ellos describen los cuatro estilos.

1. Activo: Son personas que se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Les encanta vivir experiencias nuevas. Sus días están llenos de actividad. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Personas de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.
2. Reflexivo: Son personas que consideran las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas. Reúnen datos y los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes y consideran todas las alternativas posibles. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que no están seguros. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante.
3. Teórico: Son personas que adaptan e integra las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Los problemas los enfocan de una manera escalonada, por etapas lógicas. Tienden a la perfección. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.
4. Pragmático: El punto fuerte de estas personas es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Son impacientes

con las personas que teorizan. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

### **RESUMEN**

En este capítulo el principal aspecto que hemos tratado ha sido el aprendizaje musical: los tipos, estilos y las teorías psicológicas que los sustentan. Primero hemos hablado sobre diferentes tipos de conocimiento (proposicional, declarativo, procedimental), para luego ver diferentes tipos de aprendizaje (colaborativo, participativo, significativo, memorístico). También se han tratado las diferentes teorías sobre el aprendizaje y sus múltiples clasificaciones atendiendo a los diversos autores. El binomio enseñanza-aprendizaje nos ha llevado a indagar sobre los estilos de aprendizaje y de enseñanza, en nuestro caso, musical.

## Capítulo 6

# LA INTELIGENCIA MUSICAL. RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL





## 6.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

A lo largo de la historia se han producido diferentes acepciones del concepto de inteligencia. Hay tres aspectos que determinan la evolución de este concepto a lo largo de los años, hasta llegar a la noción de “inteligencia emocional”: los campos del conocimiento de la cultura, los valores propios de la cultura y el sistema educativo.

Son tantas las opiniones y teorías sobre la inteligencia que es difícil decantarse por una definición.

A. Binet (1857-1911), entiende la inteligencia como la “capacidad de hallar soluciones concretas o abstractas a los diversos problemas con que se encuentra el hombre”. Por eso intenta, por ejemplo en su obra *Medida de la Inteligencia*, cuantificarlas de alguna manera, al menos a través de sus operaciones.

M. L. Terman (1877-1950), precisa el concepto de inteligencia y la hace “capacidad de razonar abstractamente”. En su libro *La Inteligencia, el interés y la actitud*, de 1923, insiste en la valoración de la generalización. –

A. Gemelli (1878-1959), más recientemente, en su *Psicología*, prefiere entenderla como “la capacidad de establecer relaciones”.

J. Piaget (1896-1960) la entiende como “fuente de operaciones concretas y abstractas”, lo que equivale a darle gran sentido dinámico.

H. Gardner (1943), la define como “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, H., 2005, p.27)

Gardner, antes de dar esa definición habla de la existencia de dos tipos de visiones de cómo hay que evaluar las mentes de las personas. Por un lado, la visión uniforme que corresponde a la escuela uniforme donde hay un currículum básico que todos deberían conocer. En esta escuela existen evaluaciones periódicas, de papel y lápiz, del tipo CI (Coeficiente intelectual) ó SAT (Test de aptitud académica), que proporcionan clasificaciones de la gente. Este sistema

de medida y selección es meritocrático. Por otro lado, Gardner (2005), presenta otra visión que se basa en un enfoque de la mente distinto y de una escuela distinta. Es una visión pluralista de la mente “que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos” (pp.26-27). Presenta también el concepto de escuela centrada en el individuo, con una visión polifacética de la inteligencia, gracias a los hallazgos de ciencias como la cognitiva (estudio de la mente) y la neurociencia (el estudio del cerebro). Un enfoque de este tipo es la teoría de las inteligencias múltiples, donde se encuentra la inteligencia musical y la inteligencia emocional, entre otras.

Para Oriol, M.A.(2016), las definiciones de *inteligencia* se pueden clasificar en dos grandes grupos: el que considera la inteligencia como un fenómeno unitario (que se centra a su vez en dos conceptos como son el factor “g” y el CI), y el que sostiene que la inteligencia no es una, sino que hay una gran variedad de capacidades diferentes que interactúan entre sí y determinan la inteligencia (p.97). En este sentido, Gardner va más allá y considera que se debe hablar de la competencia cognitiva, como un conjunto de inteligencias que toda persona posee en mayor o menor medida.

Siempre ha existido entre los psicólogos cierto empeño por explorar y medir la capacidad intelectual de los hombres. Se suele hacer con pruebas o test mentales, que son instrumentos que permiten, de alguna forma, medir los resultados de la mente. El primero que elaboró un test científico de inteligencia fue A. Binet, que en 1905 trató de medir la inteligencia por su capacidad de resolver cuestiones o problemas. Él fue quien habló del concepto de madurez mental, estableciendo la relación entre instrucción lograda y edad cronológica o tiempo vivido.

$$E.M. \text{ (edad mental)} = E.I. \text{ (Edad de Instrucción)} / E.C. \text{ (Edad cronológica)}$$

Más tarde, en 1912, la edad mental fue cambiada por el C. I. (Coeficiente intelectual) por los psicólogos W. Stern (1871-1938) y O. Kulmann (?-1886). Hicieron del C.I. una relación entre la madurez mental (edad mental) y la edad cronológica:  $C.I = E.M. / E.C.$

Oriol, M.A. (2016), realiza una síntesis de los principales modelos teóricos de la inteligencia producidos en el siglo XX, que nosotros recogemos en un cuadro:

**Tabla 21. Principales modelos teóricos de la inteligencia elaborados en el s. XX**

ENFOQUES MONOLÍTICOS	MODELOS FACTORALISTAS	PLANTEAMIENTOS JERÁRQUICOS	NUEVOS MODELOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• GALTON (1883) Aspectos hereditarios y los correlatos psicofisiológicos de la inteligencia</li> <li>• STERN (1911). Introduce el concepto de CI.</li> <li>• BINET (1857) Y Terman (1877) Conceptos de inteligencia, cociente intelectual y edad mental</li> <li>• SPEARMAN (1863). Formuló la teoría de factores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• THURSTONE (1938). Teoría de los factores primarios</li> <li>• GUILFORD (1967). Estructura del intelecto complejo y multidimensional.</li> <li>• CARROL (1993). Teoría de los Tres Estratos de la Inteligencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BURT (1940) Y VERNON (1965). Incluyen el factor “g” en el nivel superior</li> <li>• CATELL (1963). Se centra en los factores secundarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GARDNER (1983): Teoría de las inteligencias múltiples: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinética, interpersonal e intrapersonal. Luego añadió: naturalista y existencial.</li> <li>• TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA DE STENBERG (1985). Interacción de tres subteorías: componencial, experiencial, contextual.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Oriol, M.A. (2016).

De todos los modelos y teorías de la inteligencia sintetizados en la tabla, vamos a detenernos en los nuevos modelos o teorías contemporáneas por su importancia y vinculación con la música.

## 6.2. LA TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA Y SU VINCULACIÓN CON LA MÚSICA

Robert Sternberg es un profesor de Psicología y Educación en la Universidad de Yale, que critica los test que miden el coeficiente intelectual y está interesado en los procesos que participan en el pensamiento y conducta inteligente. Propone una teoría, en la que afirma que el modelo cognitivo está constituido por tres subteorías: componencial, experiencial y contextual (Balsera, F.J. y Gallego, D.J., 2010, p.13).

La subteoría componencial se refiere a los mecanismos cognitivos que nos permiten llevar a cabo tareas inteligentes. Existen tres tipos de componentes: a) metacomponentes (permiten planificar, controlar y tomar decisiones para resolver problemas), b) componentes de desempeño (realizan las tareas prácticas), y c) componentes de adquisición (para adquirir nuevos conocimientos, retenerlos y transferirlos). Esta subteoría nos va a permitir procesar adecuadamente la información musical que recibamos.

La subteoría experiencial nos permite enfrentarnos a nuevas tareas con respuestas adecuadas. Automatizamos dichas tareas. Nos permite expresar nuevas ideas musicales.

La subteoría contextual nos permite resolver problemas de la vida cotidiana. Nos permite adaptarnos a un contexto musical determinado y manejarlo adecuadamente.

Stern estaba en contra de los test convencionales de medida de la inteligencia porque solo miden una pequeña parte de la misma. En estos cuestionarios no se tienen en cuenta otras habilidades mentales muy importantes como son la inteligencia creadora y la práctica, tipos de inteligencia fundamentales en un músico. En palabras de Balsera y Gallego (2010):

Poseer inteligencia exitosa en el aprendizaje musical requiere pensar bien analítica, creativa y prácticamente. El pensamiento analítico es necesario para resolver los problemas que surgen en el estudio de la partitura y juzgar la calidad de las ideas. La inteligencia creadora es la que nos permite formular buenas ideas musicales. La inteligencia práctica es la que permite a los músicos utilizar las ideas de manera eficaz en el aprendizaje e interpretación instrumental (p.14).

Por lo tanto, los estudiantes de música que posean este tipo de inteligencia exitosa tendrán una serie de características importantes que les ayudarán a desarrollarse y a formarse musicalmente, tales como: motivación y confianza ante los objetivos musicales que persigan, capacidad de superación, disfrute con la interpretación musical, buen control corporal, expresividad y equilibrio en la interpretación musical, entre otras.

### **6.3. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER: LA INTELIGENCIA MUSICAL Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Howard Gardner, psicólogo y profesor del Harvard Graduate School of Education, ha propuesto una nueva teoría sobre la inteligencia: la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner distingue primero siete inteligencias con características propias con un funcionamiento independiente: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente ampliará el número a nueve incluyendo la inteligencia naturalista y existencial.

Gardner (2005), en una de sus obras, cuando habla de los tipos de inteligencia, comienza hablando de la inteligencia musical. Afirma que hay ciertas partes del cerebro que desempeñan papeles importantes en la percepción y producción musical. “Estas áreas se sitúan generalmente en el hemisferio derecho, aunque la capacidad musical no está localizada con claridad, o situada en un área específica como el lenguaje” (p.40).

La siguiente inteligencia de la que Gardner habla es la cinético-corporal. Localiza el control del movimiento corporal en la corteza motora, donde cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto. En los diestros, el dominio de este movimiento se suele situar en el hemisferio izquierdo.

Sobre la inteligencia lógico-matemática dice que proporciona la base principal para los test de CI y que ha sido investigada en profundidad por los psicólogos tradicionales y es la habilidad para resolver problemas. Hay ciertas áreas del cerebro más prominentes que otras y que están

encargadas del cálculo matemático. Cuando se refiere a la inteligencia lingüística se refiere también a un área específica del cerebro llamada “área de Brocca”, que es la responsable de la producción de oraciones gramaticales.

De la resolución de los problemas espaciales se encarga la inteligencia espacial.

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Los lóbulos frontales del cerebro desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal.

La inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta. “ Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo. Puesto que esta inteligencia es la más privada, precisa de la evidencia del lenguaje, la música y otras formas más expresivas de inteligencia, para poder ser observada en funcionamiento” (Gardner, 2005, p.48).

Gardner (2005), explica la trayectoria evolutiva de las inteligencias. Comienza con una habilidad modeladora en bruto, que predomina durante el primer año de vida. En la siguiente etapa se llega a la inteligencia a través de un sistema simbólico (a la música, a través de canciones). A medida que avanza el desarrollo, se representa cada inteligencia, acompañada de su sistema simbólico, mediante un sistema notacional. Finalmente, durante la adolescencia y la edad adulta, las inteligencias se expresan a través de las carreras vocacionales y aficiones.

Puesto que las inteligencias se manifiestan de distintas formas en los diferentes niveles evolutivos, tanto el estímulo como la evaluación deben tener lugar de manera oportuna y adecuada.

Gardner concibe la capacidad intelectual de un sujeto como la competencia cognitiva, que se manifiesta en varias inteligencias. Establece una similitud entre inteligencia, capacidad mental,

habilidad o talento. Sin embargo, emplea el término “aptitud”, para destacar la dimensión práctica de la inteligencia, es decir, la capacidad de resolver problemas. Por lo tanto, para él, una inteligencia es una aptitud o competencia intelectual humana que debe tener la habilidad suficiente de solucionar problemas, y todo ello dentro de un determinado contexto cultural. La influencia cultural es fundamental en su teoría, hasta tal punto que afirma que si en una cultura no hay valoración de una capacidad, no se puede considerar inteligencia (Oriol, M.A. 2016, p. 105).

El ambiente cultural en el que se desarrolla una persona influye en el desarrollo de su inteligencia, ya que considera las inteligencias como potenciales o tendencias que se realizan o no realizan, dependiendo del contexto cultural en el que se hallen. Una persona no puede saber si tiene inteligencia musical, por ejemplo, si no se le ha dado la oportunidad de que la desarrolle. Por ese motivo Gardner cree que evaluar las capacidades solo tiene sentido, después de haber proporcionado oportunidades para su desarrollo.

De todas las inteligencias de las que habla Gardner, las que nos interesan para nuestro estudio son dos: la musical y la emocional. Esta última se configura gracias a las inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal). Oriol, M.A. (2016), realiza una clasificación de las nueve inteligencias, distribuyéndolas en tres grupos:

- Inteligencias tradicionales: Inteligencia lingüística e inteligencia lógico-matemática.
- Inteligencias no canónicas: Inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia cinético-corporal, inteligencia naturalista, y añadida al final, la inteligencia existencial.
- Inteligencias personales: Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal.

Antes de profundizar en las inteligencias musical y emocional, presentamos una tabla con algunas características de las 9 inteligencias de Gardner (Balseira y Gallego, 2010, pp. 17-18; y Oriol, M. A. , 2016, pp. 109-110).



**Tabla 22. Inteligencias múltiples de Howard Gardner**

INTELIGENCIA	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
Lingüística	Capacidad de utilizar las palabras de manera efectiva, ya sea oralmente o por escrito.	Periodistas Escritores
Lógico-matemática	Capacidad para utilizar los números con eficacia y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas.	Científicos Matemáticos
Espacial	Capacidad para percibir el mundo visual-espacial de forma precisa. Implica la sensibilidad al color, la forma, las líneas, el espacio y las relaciones entre estos elementos.	Arquitectos Ingenieros Pintores Escultores
Musical	Capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono, a la melodía y al timbre.	Cantantes Instrumentistas Compositores Luthiers
Kinésico-corporal	Dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y facilidad de utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. Incluye habilidades físicas como el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad o la velocidad.	Bailarines Atletas Actores Artesanos
Interpersonal	Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de los demás. Incluye la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos, así como la respuesta eficaz a las señales interpersonales.	Terapeutas Maestros Trabajadores sociales
Intrapersonal	Autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Requiere una imagen precisa de uno mismo. Incluye la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.	Psicólogos Filósofos Pedagogos
Naturalista	Sensibilidad hacia los fenómenos naturales. Facilidad para clasificar y reconocer las especies de flora y fauna del entorno.	Ecologistas Botánicos Paisajistas Biólogos
Existencial	Capacidad del ser humano para plantearse y considerar las preguntas más profundas.	Se refiere al sentido de la propia existencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Joyce y Weill (1999).

#### 6.4. LA INTELIGENCIA MUSICAL (INMU)

La inteligencia musical es un concepto relativamente reciente. Cuando se le pregunta a Gardner (2005), si un músico debe mostrar un alto grado de inteligencia musical, responde que tal y como se practica en nuestra sociedad “precisa de una proporción no desdeñable de inteligencia musical” (p.64). Sin embargo, dependiendo de los aspectos de la música que se traten, se aprecian otros tipos de inteligencias: la cinético-corporal en un instrumentista, inteligencia interpersonal en un director de orquesta; inteligencia espacial, personal y lingüística para un director de ópera. “Así como una especialidad puede requerir más de una inteligencia, también una inteligencia puede desarrollarse en muchas especialidades” (p.64).

Hay diferentes términos que se utilizan para hablar de inteligencia musical: musicalidad, talento musical ó capacidad musical. Oriol, M.A. (2016), hace referencia en su tesis a diferentes definiciones que ofrece Gardner en diferentes libros: “la facilidad para la percepción y la producción de la música”, “la capacidad de oír, recordar y manipular las estructuras musicales” (p.126).

Considera que cada inteligencia se puede subdividir en indicadores o aspectos concretos y prácticos. De esta manera, destaca unos subtipos: la apreciación de la melodía y de la armonía; la sensibilidad al ritmo; la capacidad de reconocer variaciones del ritmo y de la tonalidad; la capacidad de captar la estructura de las obras musicales.

Gardner explica que el talento musical es una de las habilidades que hacen su aparición de un modo más temprano, aunque todavía no se ha averiguado la causa de su pronta aparición ni de su naturaleza. En lo que insiste es en la importancia del entorno, del contexto que va a determinar también el grado de talento que muestra

Los elementos constitutivos de la música son para Gardner el tono (la melodía) y el ritmo, además del timbre. Las habilidades para escuchar música se relacionan con las que están implicadas en la creación musical, de tal manera que la escucha activa permite que el sujeto establezca relaciones entre los diferentes elementos que percibe. Para Gardner el oído es muy

importante en todo acto musical aunque la organización rítmica se puede dar independiente de cualquier aspecto auditivo.

Tanto la Psicología de la Música como la del Desarrollo resalta la importancia de los elementos de la música: melodía, armonía y ritmo.

A partir de la actividad musical se potencia la expresión, la creatividad y la memoria. “La vivencia de la música presenta las dos vertientes más importantes de la educación musical: la intelectual, científica y técnica, basada en el conocimiento, y la artística y cultural basada en la sensibilidad” (Lacárcel, J., 1995, p.52).

La conducta musical se manifiesta por medio de tres formas de acciones: componer, interpretar y escuchar. Los factores responsables de la adquisición del conocimiento en música son, según Serafine (1988),: la transmisión oral, la actividad constructiva y el desarrollo del sistema cognitivo ( Lacárcel, J., 1995, p. 54).

La transmisión oral es la primera y principal vía de conocimiento de la música y se da por medio de la interacción social, ya sea a través de la enseñanza, como es el caso de la relación profesor-alumno; o por medio de la interpretación vocal e instrumental que le llega en el entorno.

La actividad constructiva se refiere a la composición musical en el campo educativo y la implicación de componentes tanto técnicos como cognitivos o emocionales. En los niños pequeños, esta actividad constructiva se pone de manifiesto en las improvisaciones tanto melódicas como rítmicas, los juegos musicales espontáneos, etc. Para los mayores, se podría utilizar la notación musical, bien creada por ellos o la del sistema tradicional. La actividad en el aula podría considerarse como una actividad constructiva.

El desarrollo del sistema cognitivo aunque no es específico del ámbito de la música, está muy relacionado con las teorías del desarrollo y las cognitivas, como se ha visto en puntos anteriores de nuestra investigación.

Gardner recuerda que la capacidad musical se desarrolla no solo con el talento, sino que son decisivas las cuestiones de motivación, personalidad y carácter.

La inteligencia musical se relaciona con otras competencias intelectuales. Muchos investigadores han destacado la relación entre la música y el lenguaje del cuerpo. El hecho de que las habilidades musicales se encuentren lateralizadas en el hemisferio derecho también incita a pensar que puedan tener relación con las capacidades espaciales. También se han establecido conexiones entre la música y el lenguaje, pero sobre todo entre la inteligencia musical y la matemática. Hay muchos elementos matemáticos en la música: la rítmica, la regularidad del pulso, las proporciones, los intervalos, y un largo etcétera.

## 6.5. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El origen de la palabra emoción lo podemos encontrar en la palabra latina “emotio, emotionis”, que se deriva del verbo “emovere” que significa moverse hacia el exterior.

Las emociones son un radar que nos permiten conocer nuestra relación con el exterior, con el entorno y con las demás personas.

Observar y trabajar con las emociones nos conecta con la esencia del ser humano y esto especialmente en los niños es algo fascinante. Ayudarles a aceptar todas las emociones, validarlas y manejarlas es dotarles de las herramientas para que sean dueños de sus propias vidas.

La inteligencia emocional, fue un término acuñado por primera vez por dos psicólogos de la Universidad de Yale: Peter Salovey y John Mayer, en un artículo escrito en una publicación académica en 1990. Utilizaron ese término para explicar cualidades emocionales como la empatía, la expresión de los sentimientos, la simpatía, el respeto, entre otros. Posteriormente, Daniel Goleman en 1995, acuñaría ese nombre con la publicación de un libro titulado: Inteligencia Emocional.

La inteligencia emocional puede entenderse como la habilidad para reconocer sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. Goleman (1995), establece diferencia entre la inteligencia emocional (IE) y la competencia emocional (CE):

Así, mientras que la inteligencia emocional determina nuestra capacidad para aprender los rudimentos del autocontrol y similares, la competencia emocional se refiere a nuestro grado de dominio de esas habilidades de un modo que se refleje en el ámbito laboral. El dominio de una determinada competencia emocional, como el servicio a los clientes o el trabajo en equipo, por ejemplo, requiere el desarrollo de algunas de las habilidades subyacentes a los principios fundamentales de la IE, concretamente, la conciencia social y la gestión de las relaciones. Sin embargo, las competencias emocionales son habilidades aprendidas y el hecho de poseer una buena conciencia social o de ser hábil en la gestión de las relaciones no garantiza el dominio del aprendizaje adicional requerido para relacionarse diestramente con un cliente o resolver un conflicto (p.19).

La inteligencia emocional se refiere a la utilización inteligente de las emociones e incluye habilidades tales como la conciencia de uno mismo, la autoaceptación, la capacidad de motivación, el dominio de los sentimientos, el manejo del estrés, la empatía, la responsabilidad personal, la resolución de conflictos, la asertividad o la resiliencia.

Las habilidades prácticas de la Inteligencia Emocional son cinco (Goleman, 1996): autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Relacionándolas con dos de las inteligencias de Gardner, las podemos clasificar de la siguiente manera:

- Inteligencia Intrapersonal: la autoconciencia, el control emocional y la capacidad de motivarse y motivar a los demás.
- Inteligencia Interpersonal: la empatía y las habilidades sociales.

Recogemos, de manera sintetizada, un resumen de las características de las habilidades de la IE, según Balsera y Gallego (2010, pp.24-25)):

### **Inteligencia intrapersonal**

- Autoconciencia: Distinguir un sentimiento en el mismo momento en el que surge. Constituye el punto de partida de la IE. La autoconciencia es la habilidad fundamental sobre la que se construyen las demás competencias emocionales.
- Autocontrol: Capacidad de controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento y las circunstancias. Las personas que sobresalen en esta habilidad se recuperan con mayor rapidez de las adversidades.
- Automotivación: Capacidad de motivarse a uno mismo. Control de nuestra vida emocional y subordinación a un objetivo. La automotivación puede producir en los alumnos un “estado de flujo”, que es un momento de gran rendimiento donde las emociones están al servicio del aprendizaje.

### **Inteligencia interpersonal**

- Empatía: Capacidad para reconocer las emociones ajenas y ponerse en el lugar del otro. Este término deriva del término griego “*empathia*”, que significa “sentir dentro”, es decir, percibir la experiencia subjetiva de otra persona, lo que piensa, lo que siente. Las personas empáticas saben interpretar el lenguaje no verbal, a través del cual se expresan los sentimientos.
- Habilidades sociales: Las aptitudes de autocontrol y empatía favorecen el trato con los demás, y su carencia conduce al fracaso social. En las personas intelectualmente brillantes la falta de estas habilidades puede conducir a la arrogancia, la insensibilidad y la altanería.

Estas cinco habilidades emocionales pueden trabajarse en la clase de Lenguaje Musical, utilizando unas estrategias diseñadas especialmente para este fin.

## **RESUMEN**

En este capítulo hemos tratado el concepto de inteligencia y las principales teorías que hablan de ella. Nos hemos detenido en la teoría triárquica por su vinculación con la música. Hemos hecho una revisión a los tipos de inteligencias múltiples de Gardner, centrándonos en las más relacionadas con nuestro ámbito de trabajo: la inteligencia musical (INMU) y la inteligencia emocional (IE).

## Capítulo 7

# METODOLOGÍA





## 7.1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

La investigación que presentamos ha pretendido ser una investigación sobre educación musical, con el propósito de mejorarla mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias que se produzcan. El proceso de investigación y el conocimiento obtenido podrá servir para transformar la práctica (Elliott, 1990). Por tratarse de una investigación en educación, el objeto de conocimiento y estudio han sido los fenómenos educativos que, por su carácter subjetivo y complejo, necesitan una metodología de investigación adecuada que respete su naturaleza.

La realidad educativa tiene un carácter complejo, que plantea problemas difíciles de resolver. Hay aspectos de la realidad educativa, como las creencias y valores, que no son directamente observables ni se puede experimentar con ellos, pero por eso no se debe renunciar a su estudio. Además, los aspectos morales, éticos y políticos de esta realidad son más fáciles de estudiar desde un planteamiento interpretativo. La realidad educativa que tratamos de mostrar y de comprender en esta investigación es lo que ocurre en la escuela y en las aulas y más concretamente lo que ocurre en el centro en el que trabajamos en relación con la música. Siguiendo a Eisner (1998), tratamos de intentar comprender lo que los profesores y los niños hacen en los grupos en los que trabajan, investigando y aprendiendo sobre aulas concretas y profesores determinados de una forma que sea beneficioso para ellos mismos. Pero además tratamos de mostrar una realidad educativa musical, ya que el centro donde estudian y trabajan los niños y profesores que participan en esta investigación es un centro musical.

Los fenómenos educativos tienen un carácter a veces irrepetible, donde interactúan muchas variables de difícil control. Además, la conducta se contextualiza, por lo que no se puede generalizar. Por estos motivos, la investigación educativa está guiada por un mayor número de perspectivas y métodos, ya que, por ejemplo, los métodos basados sólo en la experimentación presentan limitaciones. Ibarretxe (2006), afirma que la educación en general –y la educación musical en particular–, han incorporado muchas aportaciones de la psicología cognitiva, la psicología social, la filosofía, la antropología y la etnomusicología, entre otras disciplinas,

por lo que también los fenómenos educativos se pueden abordar desde una perspectiva multidisciplinar, como procesos psicológicos, sociológicos o pedagógicos.

La tendencia general que se ha producido en la evolución epistemológica de las diversas disciplinas a lo largo del siglo XX ha sido la búsqueda y creación cada vez más consciente de contextos particulares de significado, como alternativa a las pretensiones más universales y objetivas del positivismo. Dentro del campo de la psicología musical, existe una corriente denominada *folk-psychology*, que repercute en la cuestión docente y plantea la validez de la interpretación y la narrativa como herramientas para la transmisión y construcción de conocimiento (Ibarretxe, 2006). Dentro de esta corriente, Bruner propone la conexión entre la cultura escolar y cultura en general, retroalimentándose. Esta perspectiva psico-cultural de la educación recoge ideas de Vygotsky (1979) como “la zona del desarrollo próximo”; de Gardner (1.999) con “las inteligencias múltiples” y de Geertz (1988) con su teoría interpretativa de la cultura, donde propugna un concepto de cultura semiótico cuyo análisis debe realizarse no por una ciencia experimental en busca de leyes, sino por una ciencia interpretativa en busca de significados.

Para situar las diferentes perspectivas de investigación en educación musical e investigación musical, en general, hemos tratado de manera sintetizada los paradigmas y las metodologías que engloban el mundo de la investigación educativa y la investigación en ciencias sociales, centrándonos después, en lo elegido para esta investigación.

### **7.1.1. PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

#### **7.1.1.1. Concepto de paradigma**

El concepto de paradigma es tratado por diferentes autores. Destacamos dos posturas contrarias y otras dos que convergen.

Según Guba y Lincoln (1994), el término “paradigma” se refiere a un sistema básico de creencias o puntos de vista universales que guían al investigador no sólo en decisiones de

metodología sino en aspectos fundamentales ontológicos y epistemológicos. Para ellos, los métodos tanto cualitativos como cuantitativos pueden ser usados apropiadamente con cualquier paradigma de investigación, porque las cuestiones del método son secundarias a las del paradigma. Sin embargo, analizan cuatro paradigmas que dicen competir actualmente entre sí, o han competido hasta ahora, por ser aceptados como el paradigma seleccionado para informar y guiar en la indagación, fundamentalmente en la cualitativa.

Erickson (1989), por el contrario, piensa que un paradigma es metafísico y no cree que exista una situación de paradigmas que compitan entre sí en la investigación sobre la enseñanza. Opina que los paradigmas coexisten, sobre todo si se conciben en el sentido empleado por Kuhn (1962), que se refiere a un conjunto integrado de presupuestos teóricos que llevan al investigador a ver el universo de su interés investigador de un modo particular. Para Erickson, el actual conflicto en la investigación sobre la enseñanza no es un conflicto de paradigmas que compitan entre sí y no porque los puntos de vista que están en competencia no difieran ontológicamente, sino porque cree que no hay en realidad competencia entre paradigma en el discurso científico. Piensa que los paradigmas no mueren y aunque admite que la perspectiva de la investigación estándar sobre la enseñanza y la perspectiva interpretativa son teorías rivales, cree que es poco probable que la segunda llegue a reemplazar por entero a la primera.

Desde nuestro punto de vista y experiencia investigadora, creemos que los diferentes paradigmas coexisten y se complementan, a pesar de tener bases distintas. A lo largo de la historia prevaleció uno de ellos — el positivista — influenciado por la realidad de ese momento, los estudios y las corrientes filosóficas. Pero en el momento actual, y por lo menos en el campo de la investigación musical, el paradigma interpretativo adquiere importancia en este tipo de investigación, pero no elimina al otro.

Estamos de acuerdo con Erickson cuando afirma que el significado fundamental de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento. El interés por el contenido lleva al investigador a buscar los métodos más apropiados y en nuestro caso, puesto que nuestra investigación trata sobre la enseñanza y el aprendizaje musical, hemos buscado los métodos que nos han permitido llegar mejor al

fin de la investigación, dentro del paradigma más apropiado. Cada investigador, con otros fines, utilizará el paradigma que mejor le guíe en su investigación. La realidad que se va a investigar es la que determina el paradigma y los métodos de la investigación y como esa realidad tiene muchas caras, la investigación será multimetódica con el fin de adecuarse a la compleja realidad.

Hay otros autores que tienen una visión más didáctica sobre el paradigma. Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), el paradigma define las características del objeto de investigación, el tipo de problemas que plantear y resolver, la propia esencia de los procesos de investigación, las estrategias, técnicas e instrumentos más adecuados y los criterios de validación y legitimación del conocimiento producido. Latorre, Del Rincón y Arnal (2003), afirman que el paradigma sirve de marco general de referencia y categoría organizadora de los principios, postulados y valores que rigen los diversos enfoques de investigación.

### 7.1.1.2. Tipos de paradigma

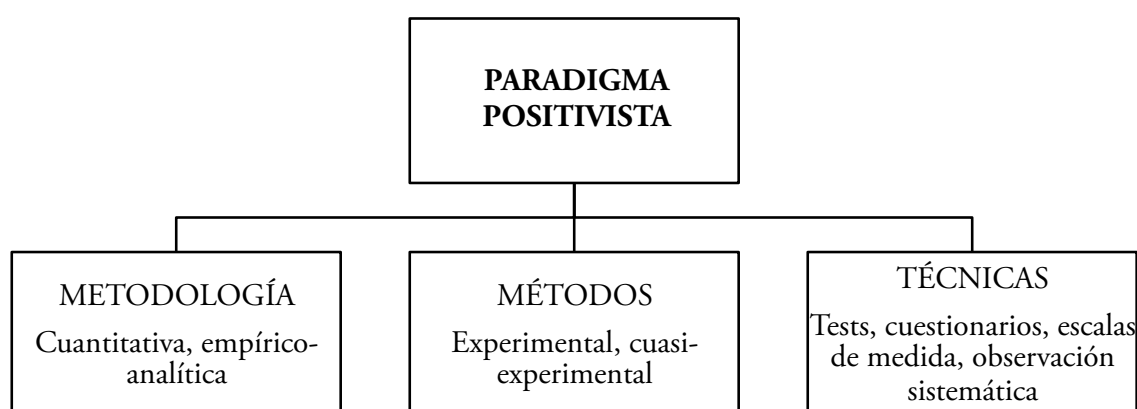
Tradicionalmente, se han distinguido dos perspectivas de investigación, en el campo de la educación: la positivista (clásica, racionalista y cuantitativa) y la interpretativa (naturalista, constructivista y cualitativa) (Ibarretxe, 2006). Así, se ha establecido un debate dicotómico: metodología cuantitativa frente a metodología cualitativa; explicar frente a comprender; investigación positivista frente a investigación humanista. En la actualidad, hay varios autores que han definido e identificado tres grandes paradigmas como marcos generales de referencia de la investigación educativa: *positivista*, *interpretativo* y *sociocrítico* (Latorre et al., 2003).

Guba y Lincoln (1994), analizan cuatro paradigmas: *positivismo*, *postpositivismo*, *teoría crítica* y *otras ideologías relacionadas*, y *constructivismo*. Partiendo de la naturaleza de los paradigmas, establecen que las creencias básicas que los definen pueden resumirse por las respuestas dadas a tres preguntas fundamentales: ontológica, epistemológica y metodológica.

### 7.1.1.2.1. Paradigma positivista

Está vinculado a las ideas positivistas y empiristas de teóricos como Comte (1798-1857), S. Mill (1806-1873), Durkheim (1858-1917) y Popper (Viena, 1902).

**Figura 3. Paradigma positivista**



Fuente: Elaboración propia a partir de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996).

En el campo educativo, su aspiración es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa. Para Guba y Lincoln (1994), la realidad es externa y objetiva y el investigador puede determinar cómo es y cómo funciona, utilizando para ello una metodología experimental centrada en la verificación de hipótesis. Ibarretxe (2006), dice que la metodología que conlleva este paradigma es cuantitativa, su finalidad es explicar, controlar y predecir los fenómenos descubriendo leyes para regularlos. En este paradigma, el investigador no tiene relación con el objeto a investigar, es independiente a él y por lo tanto objetivo. Las generalizaciones que se obtienen están libres del contexto.

Latorre et al. (2003) opinan que, al aplicarse al ámbito educativo, esto lleva asociado el peligro del reduccionismo, ya que aunque tiene un rigor metodológico, sacrifica el estudio de otras dimensiones importantes del hecho educativo, como son la realidad humana, sociocultural e incluso política e ideológica. También cuestionan su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa (p.41).

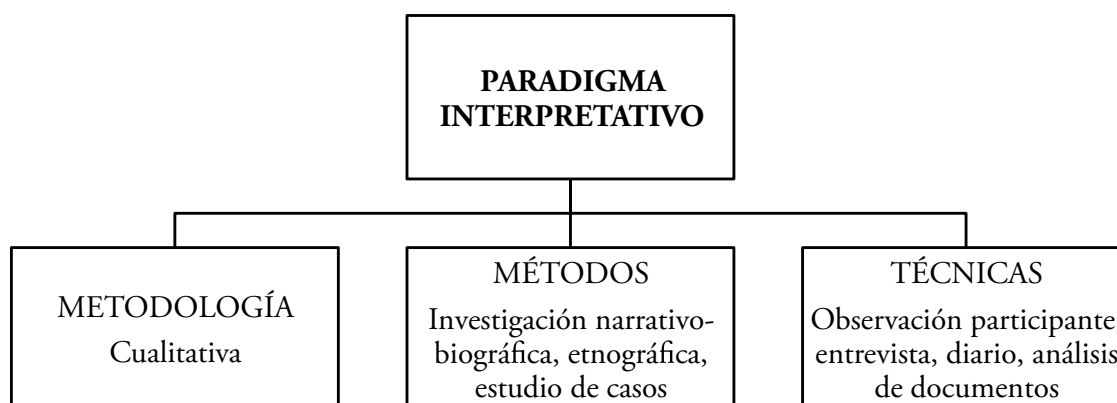
#### 7.1.1.2.2. Paradigma interpretativo

Engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social (Erickson, 1986).

Los antecedentes históricos se encuentran en autores como Dilthey (1833-1911), Rickert (1863-1936), Schutz (1899-1959), Weber (1864-1920) y escuelas de pensamiento como la *fenomenología*, *interaccionismo simbólico*, *etnometodología* y *sociología cualitativa*.

A modo de síntesis, presentamos diferentes cuadros con las características más destacadas de cada paradigma.

**Figura 4. Paradigma interpretativo**



Fuente: Elaboración propia a partir de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996).

En este paradigma, se sustituyen las nociones científicas de explicación, predicción y control del positivismo por las nociones de comprensión, significado y acción (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). La realidad es múltiple y conflictiva, se construye y puede cambiar a medida que sus constructores se convierten en más informados y sofisticados. Por lo tanto, el conocimiento es algo creado en interacción entre el investigador y los participantes (Guba y Lincoln, 1994).

La metodología que se aplica aquí es la cualitativa, centrada en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto, no en lo generalizable. Penetra en el mundo personal

de los sujetos estudiando cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen (Ibarretxe, 2006).

El paradigma interpretativo enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos —profesores, alumnos, padres, directores, por ejemplo—, y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo que no son observables directamente ni pueden experimentarse, por lo que es una alternativa a la visión positivista.

### 7.1.1.2.3. Paradigma socio-crítico

Con esta denominación se agrupan unos enfoques de investigación que surgen como respuesta a las tradiciones positivista e interpretativa, donde quieren superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, dando posibilidad a una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa.

**Figura 5. Paradigma socio-crítico**



Fuente: Elaboración propia a partir de Latorre, Del Rincón y Arnal (1996).

El paradigma crítico introduce la ideología, cuyo fin es transformar la estructura de las relaciones sociales, y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Sus principios ideológicos se apoyan en la escuela de Frankfurt, en el neomarxismo de Apple y Giroux, en la teoría crítica social de Habermas y en los trabajos de Freire y Carr Kemmis, entre



otros (Latorre et al. 2003). Ibarretxe (2006), se refiere a estos autores cuando identifica otros paradigmas, como el comunicativo, que busca la transformación y superación de las desigualdades sociales y educativas. Así destaca a Habermas en ciencias sociales y su teoría de la acción comunicativa, a Freire en educación, con su teoría de la acción dialógica y a Flecha en ciencias sociales y educación, con el aprendizaje dialógico.

Para Guba y Lincoln (1994), el término de teoría crítica es un término que engloba una variedad de paradigmas alternativos, incluyendo el neomarxismo, feminismo, materialismo e indagación participativa. Dividen la teoría crítica en tres subsecciones: postestructuralismo, postmodernismo y una mezcla de las dos.

Este paradigma tiene como objetivo analizar las transformaciones sociales y dar respuesta a los problemas generados por éstas. Algunos de sus principios son: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores, orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre e implicar al docente en la autorreflexión.

Desde este paradigma, la investigación tiene un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos. Tiene similitudes con el paradigma interpretativo, pero le añade un componente ideológico con el fin de transformar la realidad además de describirla y comprenderla.

### **7.1.1.3. El paradigma de esta investigación**

El paradigma que ha guiado nuestra investigación ha sido constructivista (Guba y Lincoln, 1994), al que también podremos llamar paradigma interpretativo, haciendo uso del término que utiliza Erickson (1989), para referirse al conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa. Las razones que él da para utilizar ese término nos han permitido pensar que era el más idóneo para utilizar en esta investigación, ya que es más inclusivo que otros términos (etnografía o estudio de casos), evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos, porque cierto tipo de cuantificación puede emplearse, y apunta al aspecto clave que es que el interés de la investigación se centra en el significado

humano, en la vida social y en su explicación. El enfoque que se ha dado a la investigación ha sido interpretativo.

Stenhouse (1984), piensa que una investigación cooperativa, de mutuo apoyo, donde trabajen juntos profesores y equipos de investigación es la mejor forma de romper las barreras para que los profesores acepten el papel de investigadores que estudian su propio modo de enseñar. En este caso, en el itinerario tercero de investigación, se han implicado tres profesores que han comenzado a reflexionar sobre su posible papel como investigadores de su práctica.

El supuesto ontológico sobre el que se basa la perspectiva interpretativa en esta investigación nos ha hecho cuestionarnos el concepto de realidad, su forma, naturaleza y lo que puede saberse sobre ella. La realidad que hemos indagado ha sido una realidad social, relativa, cambiante y transformable (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). En esta investigación, esa realidad social es lo que ocurre en las aulas, bien en el momento en el que se imparte o recibe una clase, o bien en el momento en el que los profesores se reúnen para intercambiar ideas.

La relación que, como investigadores, hemos mantenido con la realidad ha sido estrecha. Hemos intentado observar a la manera de Eisner (1998), que destaca la importancia de ver y experimentar cualidades de la realidad que observamos. Esto implica filtrar esa realidad por los “ojos” de la experiencia y conocimiento del que observa, incorporando sensaciones y sentimientos.

Geertz (1988), dice que hay que hacer un esfuerzo intelectual y, utilizando el concepto que emplea Gilbert Ryle en dos de sus ensayos, realizar una *descripción densa*. Geertz diferencia ese tipo de descripción de la superficial, que sólo describe la realidad como un fenómeno, y ve, en la diferencia entre las dos descripciones, el objeto de la etnografía: una jerarquía estratificada de estructuras significativas (Geertz, 1998, 22). Para él, la *descripción densa* requiere, además de muchos otros aspectos, ver las cosas desde el punto de vista del actor, realizar un análisis *emic*. La relación que se produce entre el investigador y la realidad es estrecha y subjetiva, pero el investigador debe validar sus explicaciones, sus descripciones, intentando ser fiel a lo observado, y debe controlar su subjetividad, sobre todo durante el proceso de recogida y

análisis de datos. La realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación, ya que reacciona ante el que investiga o ante la misma situación. La relación que se ha producido entre la realidad y nosotros como investigadores ha sido muy estrecha y subjetiva. Esta realidad ha estado condicionada en cierta medida por la situación de investigación. Cuando hemos entrado en un aula a realizar una observación, a pesar de haber sido no participante, hemos formado parte de la realidad que hemos observado y hemos hecho que sea diferente. Quizás, si nosotros no hubiéramos estado sentados en un pupitre, tomando notas o grabando, los alumnos hubieran reaccionado de otra manera. Seguramente nuestra presencia interaccionó con los demás y modificó la realidad observable.

Del mismo modo, nos sentimos influenciados por las reacciones de la realidad que estudiamos, por el conocimiento que fuimos adquiriendo, por las relaciones que establecimos y los significados que compartimos. En la primera observación que realizamos de una clase de primaria/enseñanza elemental, donde se impartía Lenguaje Musical, los significados que encontramos fueron muy diferentes a los que pudimos interpretar posteriormente en otra observación realizada a la misma clase. En el primer caso, nos extrañó la manera en la que el profesor corregía un dictado musical realizado anteriormente: no lo escribió en la pizarra, ni lo cantaron él y sus alumnos; lo que hizo fue recitar las notas por compases para que los alumnos anotaran los errores y luego cuantificó con una nota el número de errores que cada alumno le iba diciendo que tenía. Cuando realizamos esa observación anotamos que no nos gustó la manera que tuvo el profesor de corregir ese dictado, ya que desde nuestro punto de vista y por los conocimientos en la didáctica de esa clase nos parecía mucho más enriquecedor realizar una corrección colectiva y sobre todo musical, cantando la melodía. Intentamos ponernos en el lugar del profesor y no juzgar, por lo que interpretamos que estaba al final de la clase y que esa fue la manera más rápida de realizar una corrección y tomar notas. En una observación posterior a la misma clase, el profesor hizo que saliera un alumno a la pizarra para escribir el dictado que él había tomado, realizando una corrección colectiva. Cuando en una reunión de Departamento hablamos con este profesor, nos contó que utilizaba diferentes formas de corrección para que los alumnos adquirieran diferentes habilidades. El conocimiento que adquirimos sobre este profesor y su método influyó en los

comentarios e interpretaciones de la realidad que nosotros observamos. Como es imposible neutralizar el influjo de la interacción, lo correcto es reconocerlo, comprender su alcance y sus consecuencias (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

Así, pues, en este paradigma interpretativo, la *contaminación* mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados. Por ello, el proceso de investigación exige la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural donde se producen los fenómenos que queremos comprender.

La metodología de investigación que hemos empleado ha sido la cualitativa, ya que nos ha permitido interpretar la realidad observada vinculada al tiempo y al contexto, incorporando nuestras propias percepciones y las de los participantes. Siguiendo los principios de Stake (1998), hemos tratado de comprender la experiencia humana de los profesores, padres, alumnos y no simplemente explicarla. Hemos intentado interpretar la realidad observada de una manera personal, haciendo de la interpretación un método. Para ello hemos intentado penetrar en el interior de las personas y entenderlas *desde dentro*, realizando una inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado en ese momento (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). Hemos elegido qué realidades investigar y hemos intentado utilizar lo cualitativo en dos sentidos, tal como dice Eisner (1998): uno, comprendiendo cómo fueron los hechos observados y analizados; dos, intentando tener la habilidad de representar y transmitir esa realidad de manera cualitativa para que el “lector” imagine, perciba las cualidades de la realidad y la interprete en su lectura.

## 7.2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La metodología cualitativa se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales, como por ejemplo los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales.

Los investigadores cualitativos no utilizan el término “sujetos” para referirse a las personas investigadas, y prefieren usar el término “participantes o informantes,” porque indica una

interacción con ellos. El conocimiento y la verdad son creados y no descubiertos. Desde esta metodología se cuestionan los criterios científicos de validez, fiabilidad y objetividad propios de la metodología empírico-analítica, y se adoptan otros criterios regulativos como la triangulación y la contrastación intersubjetiva (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003).

La investigación cualitativa no tiene una única forma de actuación como la cuantitativa. Es un modo de investigación que se adapta al contexto y a los participantes. Barba, J.J (2013), trata sus principales características:

- El problema a investigar proviene de la realidad, no de las limitaciones del marco teórico.
- La búsqueda bibliográfica no tiene por qué anteceder a la práctica de estudio.
- Se pretende comprender o transformar la realidad. Su finalidad no es encontrar una ley universal, sino una respuesta a un hecho concreto.
- La selección muestral se realiza por el interés del caso a estudiar, en función del interés de la situación o de las personas. Según Goetz y LeCompte (1988), a este tipo de muestra se le denomina “muestra intencional”. La selección muestral se justifica en función de la importancia del caso y no su representatividad estadística, tal y como ocurre en nuestra investigación.
- Se enuncia el problema a partir de preguntas que hay que responder. La investigación cualitativa en pocas ocasiones se basa en hipótesis, aunque en ocasiones, según Elliot (1990), sí se puedan realizar: “Denominamos “hipótesis” al desarrollo consciente de teorías prácticas nuevas surgidas a partir de la autoinspección, con el fin de poner de manifiesto que están abiertas a la experimentación” (p.161). Lo habitual, en la investigación cualitativa, es plantear preguntas y objetivos que nos den una información densa que nos permita comprender e interpretar. Estas preguntas no son definitivas, sino que se modifican en función del transcurso de la investigación.
- Las personas con las que se investiga son participantes, no sujetos.

- La planificación de la investigación se realiza en fases y se modifica según los avances de la investigación.
- La ética se basa en la toma de decisiones. Se basa en dos pilares: sociales (negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso con el conocimiento) y personales (valores que demuestra el investigador en la práctica).
- El rigor se basa en la triangulación (combinación de múltiples técnicas) o en la cristalización, en la que el rigor lo aporta el investigador mostrando la realidad de forma parcial, compleja y dependiente.

Existen otras características destacadas de la investigación cualitativa. A continuación, las exponemos de manera sintetizada atendiendo a la opinión de algunos autores de referencia:

- Según Eisner (1998): 1. Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. 2. El “yo” es el instrumento que da sentido y unifica la situación. 3. Tienen un carácter interpretativo. 4. Usa un lenguaje expresivo y está presente la voz en el texto. 5. Atiende a lo concreto. 6. Son creíbles gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental.
- Según Bresler (2006): 1. Es holística, global, no comparativa. 2. Empírica, orientada al trabajo de campo. 3. Descriptiva. 4. Interpretativa. 5. Empática, con temas émicos. 6. Trabaja desde abajo hacia arriba. 7. Las observaciones y las interpretaciones son validadas.
- Según Stake (1998): 1. Trata de comprender la experiencia humana, no explicarla. 2. Utiliza la interpretación como método. 3. Dirige las preguntas de la investigación a casos o fenómenos. 4. Buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. 5. Tiene una propensión a la interpretación personal.
- Según Maykut y Morehouse (1994): 1. El foco de investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo. 2. El diseño es emergente, se elabora sobre la información recogida. 3. El muestreo es intencional, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar los resultados. 4. La recogida de datos

tiene lugar en situaciones naturales, no controladas. 5. Enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación. 6. Los métodos de recogida de la información, son cualitativos (de naturaleza interactiva). 7. El análisis de datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida. 8. El informe de investigación sigue el modelo del estudio de casos. (Latorre, Del Rincón, Arnal, 2003, p.200).

### 7.2.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA

La investigación cualitativa tiene una larga historia en las ciencias sociales. En los últimos 20 años se han producido numerosos estudios con enfoque cualitativo para investigar los fenómenos sociales en general, y de la educación en particular.

Denzin y Lincoln (1994), señalan cinco periodos históricos:

1. Periodo tradicional (1900-1950). Comienza con el siglo y continúa hasta la II Guerra Mundial. El paradigma epistemológico más importante es el positivismo. Los investigadores cualitativos escriben relatos “objetivos”, influidos por las experiencias de campo reflejo del paradigma científico imperante. Malinowski y otros autores, aportan una nueva manera de acercarse al estudio de la realidad: el método de campo. El investigador busca culturas primitivas y luego regresa con relatos objetivos sobre la cultura estudiada. Destaca también en este periodo, la Escuela de Chicago, por los estudios de culturas urbanas, desarrollando una metodología interpretativa.
2. Periodo modernista o de edad de oro (1950-1970). Es un momento de gran auge creativo, donde aparecen nuevas estrategias interpretativas: la etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica, el feminismo, etc. La epistemología poderosa es el pospositivismo. Hay un intento de hacer la investigación cualitativa tan rigurosa como la cuantitativa. Se utiliza el enfoque multimétodo, que combina la entrevista abierta con la semiestructurada, la observación participante y el análisis de documentos con datos estadísticos.

La investigación cualitativa toma un gran auge en educación con los trabajos de Erickson, Goetz y LeCompte, Spindler y Wolcott, entre otros. En la actualidad, esta forma de investigación la siguen realizando autores como Strauss y Corbin (1990) y Miles y Huberman (1993).

3. Periodo de los géneros borrosos (1970-1986). Los investigadores cualitativos disponen de una gran variedad de metodologías y estrategias de investigación: interaccionismo simbólico, constructivismo, indagación naturalista, pospositivismo, la fenomenología, la etnometodología, la teoría crítica, la semiótica, el estructuralismo, el feminismo y otros paradigmas étnicos. Se desarrollan nuevas estrategias y técnicas de investigación. Destaca Geertz, que señala que las fronteras entre las ciencias sociales y las humanas son borrosas. La edad de oro de las ciencias sociales había terminado y nacía una nueva era de géneros interpretativos. El ensayo como forma de arte se sustituye por el artículo científico. Los paradigmas naturalista, pospositivista y constructivista ganan terreno en educación con los trabajos de Wolcott, Guba, Lincoln, Stake, Eisner, etc.
4. Periodo de la crisis de representación (1986-1990). Aparecen unos trabajos críticos donde se buscan nuevos criterios de verdad; aspectos como la validez, la fiabilidad y objetividad se problematizan. La autoridad del etnógrafo permanece bajo sospecha. En ciencias sociales tiene lugar una doble crisis de representación y de legitimación que confronta a los investigadores cualitativos. Esta crisis cuestiona que los investigadores cualitativos puedan capturar directamente la experiencia vivida por los agentes sociales, tal experiencia es una creación del investigador a través de un texto escrito.
5. Periodo presente (1990 en adelante). Las teorías son descritas ahora en términos narrativos como “cuentos de campo”. Aparecen nuevas epistemologías.



### 7.2.2. CRITERIOS QUE REGULAN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Para dotar de rigor científico a la investigación cualitativa, Goetz y LeCompte (1984), utilizan la misma terminología que la metodología cuantitativa: validez interna, validez externa, fiabilidad interna, fiabilidad externa. En cada uno de los criterios de rigor se intenta analizar las fuentes de error posibles y plantear soluciones.

Lincoln y Guba (1985), señalan las diferencias existentes entre los criterios científicos de los paradigmas positivista y naturalista; los criterios de rigor son los mismos pero las estrategias difieren.

La metodología cualitativa establece el valor de verdad a través de la credibilidad, la aplicabilidad a través de la transferibilidad, la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad.

A. Criterio de credibilidad. La indagación debe ser creíble. Para garantizar la credibilidad se usan diferentes estrategias como: Aplicar en la investigación

- Observación persistente: Permanencia prolongada del investigador en el campo de investigación. Enfoque más intenso. Aplicar
- Triangulación: Recurso que se sirve de una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas y de métodos, contrastando unos con otros para confirmar datos. Existen diferentes clases de triangulación: a) De tiempo (se recogen datos en distintos momentos para comprobar su estabilidad en el tiempo). b) De espacio (se examinan datos de diferentes culturas, lugares y circunstancias para comprobar las divergencias y las coincidencias). c) De teorías (para estudiar los datos se utilizan teorías alternativas o competitivas). d) De investigadores (se contrastan los datos de los investigadores, observadores y actores). e) De métodos (se utilizan varios métodos y se contrastan los resultados). f) Múltiple (combina varios tipos de triangulación y niveles de análisis – individual, interactivo, social-).
- Juicio crítico de colegas. Es una especie de “jurado de iguales”.

- Recogida de material de adecuación referencial. Films, vídeos, documentos, grabaciones en audio, fotografías, etc.
- Comprobaciones con los participantes. Contraste de datos e interpretaciones con los participantes a quienes se solicitaron los datos.

B. Criterio de transferibilidad. La investigación cualitativa/constructivista evita las generalizaciones basándose en el principio de que todos los fenómenos sociales dependen del contexto dado. Por lo tanto, la demostración de que los resultados se podrán aplicar a otros contextos no depende del investigador original, sino del investigador que realice la transferencia. Durante la investigación se utilizan diferentes estrategias:

- Muestreo teórico. El muestreo no pretende ser representativo. El proceso de muestreo viene determinado por el conocimiento que se va generando sobre lo que es importante o relevante.
- Descripción densa. Son descripciones exhaustivas y minuciosas del contexto, con el fin de establecer conexiones con otros contextos posibles y hacer extensivas las generalizaciones.
- Recogida de abundante información. La acumulación de numerosos datos permite compara el contexto de investigación con otros contextos posibles, a los que se podría transferir los resultados.

C. Criterio de dependencia. Es difícil replicar una investigación cualitativa, ya que el fenómeno objeto de estudio puede estar sometido a condiciones cambiantes. Los investigadores se preocupan por la estabilidad de la información y para garantizar la dependencia utilizan algunas estrategias como:

- Establecimiento de pistas de revisión. Se posibilitará la revisión de los procesos de decisión seguidos por el investigador, y se dejará constancia de cómo se recogieron e interpretaron los datos.
- Auditoría de dependencia. Investigadores externos controlan si los procesos de investigación seguidos son aceptables.

- Réplica paso a paso. Revisión de los procedimientos seguidos con las circunstancias concretas que rodearon el contexto y/o fenómeno estudiado.
- Métodos solapados. Recoger información sobre un fenómeno e interpretarlo desde diferentes perspectivas (entrevista-cuestionario-observación).

D. Criterio de confirmabilidad. Se trata de confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones; es decir, la objetividad del investigador. Para garantizar este criterio, se utilizan las siguientes estrategias:

- Auditoría de confirmabilidad. Un auditor externo controla la correspondencia entre los datos y las interpretaciones que el investigador ha extraído de ellos.
- Descriptores de baja inferencia. Registros del fenómeno lo más precisos posibles: transcripciones textuales, citas directas de fuentes documentales, etc.
- Ejercicio de reflexión. Explicación de los supuestos epistemológicos que llevan al investigador a orientar la investigación de una determinada manera.

### **7.2.3. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA VERSUS INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA**

Los dos enfoques predominantes en investigación, cuantitativo y cualitativo, representan a dos tradiciones en las ciencias sociales y humanas: la positivista y la interpretativa (Ibarretxe, G., 2006, p.26).

La tradición de la investigación cuantitativa, impulsada por los positivistas que querían construir una ciencia de la sociedad, promovió la adaptación de la metodología de las ciencias físicas para investigar los mundos social y humano. Los positivistas suponían que la investigación social podía ser una actividad neutral y los científicos sociales debían no involucrarse emocionalmente con su objeto de estudio. El conocimiento derivado de la investigación social produciría alguna ley social, como las leyes físicas, ajenas al contexto.

Este punto de vista positivista fue cuestionado por Dilthey y Weber. Afirmaban que el hombre es tanto el sujeto como el objeto de investigación, por lo que el objeto de estudio concierne al

producto y la objetividad es difícil. Por otra parte, las diferencias culturales y la complejidad del mundo social hacen que sea imposible descubrir leyes al igual que se hace en las ciencias físicas.

En opinión de Bresler, L. (2006), se está tratando con dos paradigmas diferentes: el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo. El paradigma cuantitativo apoya la investigación sobre cómo existe la realidad independientemente de nosotros, es decir, la actividad de investigar no afecta a lo que está siendo investigado. Mientras que en el paradigma cualitativo, a pesar de la amplia variedad de posiciones, todas ellas “proponen un grado de relación de la mente con el objeto de estudio, no aceptable en la tradición cuantitativa, positivista y realista” (p.63).

Cook y Reichardt (1986, citado en Pérez, G.1994/2004), se hacen varias preguntas: “¿Determinan los paradigmas lógicamente la elección del método de investigación? Es decir, ¿existe inconsistencia al adscribirse a la filosofía de un paradigma y emplear los métodos de otro? (p.52). En opinión de Pérez, G (1994/2004), si se distingue entre paradigma y método como niveles diferentes de decisión, se pueden establecer las siguientes consideraciones:

- La opción de un paradigma determinado no es exclusiva del método de investigación elegido. No se contradicen; por el contrario, pueden complementarse.
- El investigador que realiza una investigación cualitativa, no tiene por qué asumir todos los atributos del paradigma en cuestión.
- Los métodos cualitativo y cuantitativo pueden aplicarse conjuntamente, según las exigencias de la situación investigadora. La ciencia se vale de ambos métodos, pues le proporcionan una visión más amplia de la realidad.
- La utilización conjunta no está exenta de dificultades (pp.52-53).

Según Cook y Reichardt (1986), hay una confusión entre dos niveles de discusión que deberían mantenerse separados:

- El nivel paradigmático.
- El nivel metodológico/técnico.

Estos autores realizan una observación por separado de ambos niveles y aprecian que no existe oposición entre ellos, y en cambio, surge la necesidad de su complementariedad.

Se puede elegir el método sin considerar el paradigma como determinante de su elección. El método también depende de las experiencias de que se trate. “Realmente todos los atributos señalados a cada uno de los paradigmas son independientes” (Pérez, G. 1994/2004, p.54).

Cook y Reichardt (1986), propugnan la superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos, y animan al empleo de cualesquiera de ellos:

“Baste con decir que no existe nada, excepto quizá la tradición, que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulte más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos” (p.40).

En nuestra investigación cualitativa, hemos utilizado alguna técnica cuantitativa con el fin de complementar y ayudar a la comprensión de los datos, tal y como nos expresa Pérez, G. (2004), que recomiendan otros autores:

“Cook y Reichardt analizan los atributos de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, llegando a la conclusión de que éstos no tienen que ir rígidamente ligados con unos u otros métodos, pueden utilizarse conjuntamente, dependiendo de las situaciones que se presenten en la investigación; la combinación de ambos supone más ventajas que inconvenientes, si llegan a complementarse” (p.50).

Para una mejor comprensión de las diferencias existentes entre ambos tipos de investigación, presentamos un cuadro esquemático donde se establecen diferencias con respecto a los siguientes aspectos: foco de la investigación, raíces filosóficas, conceptos asociados, objetivo de la investigación, características del diseño, marco o escenario, muestra, recogida de datos, modalidad de análisis y hallazgos.

**Tabla 23. Comparación de las características de la investigación cualitativa y cuantitativa**

PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Foco de la investigación	Cualidad (Naturaleza, esencia).	Cantidad (cuánto, cuántos).
Raíces filosóficas	La fenomenología. La interacción simbólica.	El positivismo. El empirismo lógico.
Conceptos asociados	Trabajo de campo. Etnografía. Naturalista.	Experimental. Empírica. Estadística.
Objetivo de la investigación	Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis.	Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis.
Características del diseño	Flexible, envolvente, emergente.	Predeterminado, estructurado.
Marco o escenario	Natural, familiar.	Desconocido, artificial.
Muestra	Pequeña, no aleatoria, teórica.	Grande, aleatoria, representativa.
Recogida de datos	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones.	Instrumentos inanimados (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios, ordenadores).
Modalidad de análisis	Inductivo (por el investigador).	Deductivo (por métodos estadísticos).
Hallazgos	Comprehensivos, holísticos, expansivos.	Precisos, limitados, reduccionistas.

Fuente: Merriam, S.B. (1990, p.16). Tomado de Pérez, G. (1994/2004, p. 54).

Cook y Reichardt (1986, p.43), señalan algunas aportaciones y ventajas en la utilización conjunta de los dos métodos:

- a. Objetivos múltiples. La investigación se tiene que interesar tanto por el proceso como por el resultado. Se necesita el empleo de los dos métodos para lograr que, de manera eficaz, se cumplan los tres aspectos que se dan en toda investigación: comprobación, valoración y explicación causal.

- b. Vigorización mutua de los tipos de métodos. Los métodos cualitativos podrían definirse como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección, mientras que los métodos cuantitativos podrían definirse como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto.
- c. Triangulación. El empleo complementario de métodos ayuda a corregir el sesgo que existe en cualquier método.

Hay otros autores que defienden el empleo conjunto y eficaz de los métodos cualitativos y cuantitativos, entre ellos Bitan, Campbell, Cook, Stake, Denzin, Eisner, Erickson, etc.

Para Bresler, L. (2006), en la vida real, no hay ningún estudio de investigación que sea puramente cualitativo o cuantitativo. En cada estudio cualitativo, tienen lugar la enumeración y el reconocimiento de diferencias de cantidad. Y en cada estudio cuantitativo, se espera que haya descripciones e interpretaciones en el lenguaje natural. “La distinción, como vemos, es una distinción epistemológica que puede ser identificada como la distinción entre investigación para dar explicaciones versus investigación para promover la comprensión” (p.64).

Los investigadores cuantitativos tratan de anular el contexto con el fin de encontrar relaciones explicativas más generales y dominantes. La investigación en educación, incluyendo la educación musical, ha estado dominada por esta perspectiva universalista, por una búsqueda global de la explicación. La cuantificación tiene lugar para permitir el estudio simultáneo de un extenso número de casos dispares, para que el investigador pueda hacer generalizaciones formales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Las estrategias posibles de indagación cualitativa son: etnografía, estudio de casos e investigación-acción.

Las estrategias de indagación que hemos utilizado en esta investigación han sido el estudio de casos y la investigación-acción.

#### 7.2.4. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Los principios éticos en la investigación cualitativa son parecidos a los de la investigación cuantitativa. Las directrices éticas incluyen informe de consentimiento, decepción, confidencialidad, anonimato, daño a sujetos, privacidad y otros.

Los investigadores cualitativos tienen que tener en cuenta los principios éticos por el tema de la investigación, la recopilación directa de datos interactivos y la reciprocidad con los participantes. Los investigadores cualitativos quedan implicados en las situaciones y la vida diaria de los participantes, por lo que se pueden encontrar con situaciones moralmente problemáticas.

Es necesario considerar los principios éticos a lo largo de todas las fases de la organización y la recopilación de los datos. Los participantes adaptan sus prioridades y rutina para ayudar al investigador, por lo que éste debe estar agradecido con ellos.

Los cuatro pilares por los que se rige un código de ética son: anonimato, confidencialidad, derecho a comentar y reporte final. Siguiendo a Dawson (2007, pp.155-156), exponemos algunas características de los cuatro pilares del código de ética:

- Confidencialidad: Se encuentra muy relacionada con el anonimato. El investigador no debe utilizar con terceras personas la información obtenida de manera confidencial. Tampoco la debe usar con fines ajenos a la investigación y al tema de estudio. Para cumplir este principio ético, los investigadores utilizan localizaciones imaginarias y codifican los nombres de las personas y lugares. MacMillan y Schumacher (2005), afirman que los investigadores están desprotegidos por la ley si el gobierno les obliga a hacer públicos asuntos confidenciales. “El informe, las notas de campo y el investigador pueden ser castigados por la justicia” (p.432).
- Anonimato: Existe un fuerte sentimiento entre los trabajadores de campo de que los participantes no deberían resultar identificables. Por este motivo, los investigadores además de utilizar localizaciones imaginarias, disfrazan los



rasgos de las situaciones y las personas. A menudo codifican sus nombres. Los participantes pueden revisar los informes con el fin de asegurar la confidencialidad y proteger su privacidad.

- Derecho a comentar: Los participantes pueden desarrollar el derecho a presentar su descontento o comentar las interpretaciones que ha hecho el investigador de los datos suministrados. Algunos investigadores opinan que es tarea del investigador, una vez obtenidos los datos, saber manejarlos y darles un uso ético.
- Informe final: Se refiere al derecho que pueden ejercer los participantes o al menos los que han sido más relevante para el estudio, para conocer el informe final y realizar comentarios sobre el mismo, solicitando modificaciones si fuera necesario. Es importante que el investigador tenga claro desde el inicio de la investigación quiénes deben recibir copias del informe.

Podemos afirmar, tras la revisión hecha anteriormente, que es necesario mantener unas normas de comportamiento ético, para delimitar y dar forma a la investigación y al trabajo del investigador.

### **7.3. EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN Y BÚSQUEDA**

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa. Su verdadero potencial reside en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, pp. 233-234).

El estudio de casos es el análisis de una situación real, que implica algún problema específico. Recoge de forma descriptiva el estado de la cuestión. Se evitan juicios de valor en su

presentación (López Barajas, 1995, p.12). Es la descripción de una situación en la que se pone de relieve que “alguien” o “algunas personas” tienen que decidir o actuar.

### 7.3.1. DEFINICIÓN

Hay diversas definiciones del estudio de caso. Proponemos la de R. Stake (1995): “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (p. XI).

Stake señala que el estudio de caso parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos. Para este autor lo que define un estudio de caso es su singularidad, la del fenómeno que se estudia.

La segunda definición es de MacDonald y Walker (1975):

El estudio de caso es el examen de un caso en acción. La elección de la palabra “caso” es importante en esta definición, porque implica un propósito de generalización. Podríamos decir que el estudio de caso es esa forma de investigación en que  $n=1$ , pero sería engañoso, porque el método de estudio de caso reside fuera del discurso del experimentalismo matemático que ha dominado la investigación educativa angloamericana (pág. 2).

Estos autores se inspiran principalmente en la tradición cualitativa de la ciencia social y aspiran a unas formas artísticas y literarias de representar y comunicar los hallazgos o conclusiones.

La tercera definición es de Merriam (1988), se parece a las anteriores en el énfasis sobre lo cualitativo, lo particular y lo singular:

El estudio de caso cualitativo se puede definir como una descripción y un análisis intensivo y holístico de una entidad, un fenómeno o una unidad social. Los estudios de caso son particularistas, descriptivos y heurísticos, y en el tratamiento de las diferentes fuentes de datos se apoyan fuertemente en el razonamiento heurístico.

La definición que da Helen Simons (2011), incluye la finalidad y el centro de atención de la investigación:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra deferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad (pág,42)

Siguiendo a Stake, cabe señalar que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales son en su mayoría personas y programas.

Pérez Serrano, G. (1994), sintetiza una definición de estudio de casos como una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo “nos permite obtener conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única” (p.83).

### **7.3.2. DISEÑO DE ESTUDIO DE CASOS**

El diseño de estudio de casos en la investigación educativa, puede abarcar las siguientes dimensiones (Martínez Bonafé, 1990, citado en Pérez Serrano 1994, p.91):

- a. Se suelen centrar en niveles “micro”, como son las escuelas o aulas y las interacciones que se producen en su interior entre todos los agentes del proceso educativo.
- b. Partiendo de la concepción humanista de la educación y de los enfoques socio-críticos, se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo. El estudio se focaliza en aspectos prácticos y situaciones de comunicación de los participantes.

- c. Los estudios se centran en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos. Se resalta la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes, así como la relación entre el investigador, los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga.

El diseño del estudio de casos sigue la lógica que guía las diferentes y sucesivas etapas de recogida, análisis e interpretación de la información de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.

### 7.3.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIOS DE CASO

Los estudios de caso presentan una serie de características que resumimos en un cuadro atendiendo a diferentes autores de referencia.

**Tabla 24. Características de los estudios de caso cualitativos según diferentes autores**

<b>GUBA Y LINCOLN (1981)</b>	<b>HELMSTADER (1970)</b>	<b>HOAGLIN Y OTROS (1982)</b>	<b>STAKE (1981)</b>	<b>WILSON</b>
Descripción densa	Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica.	Especialidad.	Inductivo.	Particularista.
Fundamentado en la situación.	Los resultados son hipótesis.	Descripción de las partes interesadas y los motivos.	Multiplicidad de datos.-	Holístico.
Holísticos y vivos	El diseño es flexible.	Descripción de temas clave,	Descriptivo	Longitudinal
Formato: tipo conversación.	Puede aplicarse a situaciones problemáticas.	Puede sugerir soluciones.	Específico	Cualitativo
Alumbra significados.			Heurístico	
Construye sobre conocimiento tácito.				

Fuente: Merriam (1990, citado en Pérez Serrano, 1994, p. 92.

Según Merriam, S.B. (1990, citado en Pérez Serrano 1994, pp.91-93), los estudios de caso tienen unas características especiales:

- **Particularista:** Se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.
- **Descriptivo:** El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio. Pueden no ser estudios longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo.
- **Heurístico:** Los estudios de caso iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados y pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno.
- **Inductivo:** En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio cualitativo de casos.

#### **7.3.4. TIPOS DE ESTUDIO DE CASO**

Tradicionalmente se ha venido otorgando al estudio de casos la etiqueta del “método” de investigación, lo que ha generado cierta confusión en torno al mismo. Sin embargo, el propósito o finalidad de los estudios de casos requiere el uso de diversos métodos. Stake (1994; 1998) identifica tres modalidades en función del propósito del estudio:

- a. **Estudio intrínseco de casos:** Se desea alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso porque represente a otros, o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que interesa. El propósito del estudio no es la generación de una teoría.

- b. Estudio instrumental de casos: El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática, o refinar una teoría. El caso juega un papel secundario. La finalidad del estudio de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo. El estudio de casos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.
- c. Estudio colectivo de casos: EL interés se centra en la consideración de un fenómeno, población o condición general, El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

Atendiendo a la naturaleza del informe final, Merriam (1990, p.27) los agrupa en tres tipos:

- Estudio de casos descriptivo. Presentan un informe detallado del caso en estudio sin fundamentación teórica. Son descriptivos, no se guían por hipótesis previas. Aportan información básica. Suelen ser estudios de programas y prácticas innovadoras.
- Estudio de casos interpretativo. Reúne información sobre un caso con el fin de interpretar o teorizar sobre el caso. Desarrolla categorías conceptuales para defender o desafiar teorías defendidas antes. El modelo de análisis es inductivo.
- Estudio de casos evaluativo. Implica descripción, explicación y juicio. Se utiliza para programas escolares, evaluación educativa, evaluaciones etnográficas, estudios sociológicos.

Los estudios de caso más habituales suelen ser: estudios de casos institucionales, estudios de casos observacionales, las historias de vida, los estudios comunitarios, el análisis situacional, la microetnografía y los estudios de casos múltiples (Latorre y al., 1996, p. 236).

### **7.3.5. ETAPAS O FASES DE LOS ESTUDIOS DE CASOS**

Normalmente, el método “estudio de caso” consta de cinco fases secuenciales (Yin, 1994; MacNealy, 1997; Stake, 2000):

- Fase 1: Selección y definición del problema de investigación. Se establece la problemática de estudio propuesto, justificando el motivo de dicha investigación. Se especifican los aspectos relacionados con el estudio, los cuales pueden caracterizarse por una reconstrucción histórica donde su naturaleza y configuración física pueden ser descritas.
- Fase 2: Planeamiento de la investigación. Se define la evolución de un tópico, materia o tema clave para el estudio. Además, se determina el procedimiento de recolección de datos que puede ser a través de entrevistas, cuestionarios y/o análisis de evidencias documentales.
- Fase 3: Colecta sistemática de datos. Según Stake(2000), los investigadores deberían considerar cinco aspectos durante la selección de los métodos de recogida de datos: seleccionar los métodos que produzcan los datos necesarios, seleccionar los métodos que produzcan los datos que puedan ser examinado por otros investigadores, usar la triangulación para garantizar la precisión de los resultados, probar los procedimientos durante la recogida de datos, describir los métodos usados y hallazgos encontrados en artículos e informes para la evaluación de otros investigadores.
- Fase 4: La interpretación de los datos y la verificación de la interpretación. La interpretación de los datos debe considerar los patrones, estándares y categorías identificadas en los datos. A continuación, se realiza la verificación de dicha interpretación y conclusiones a través de sus análisis por otros investigadores o por los propios participantes del estudio.
- Fase 5: Publicación de los hallazgos y resultados de la investigación. Se hace en formato de informes técnicos, y/o en libros.

Según Martínez Bonafé (citado en Pérez Serrano, 1994, pp.96-97), la estructura y organización de un estudio de casos tiene tres fases:

- Primera fase preactiva: Se tienen en cuenta las preconcepciones, los fundamentos teóricos, la información previa, los criterios de selección de casos,

los objetivos pretendidos, las influencias de las interacciones del contexto, materiales, recursos y técnicas, y la temporalización que se estima.

- Segunda fase interactiva: Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio con el uso de las técnicas cualitativas: diario, entrevistas, documentos, observaciones, triangulación.
- Tercera fase posactiva: Se refiere a la elaboración del informe final en el que se detallan las reflexiones críticas.

### **7.3.6. VENTAJAS Y DIFICULTADES DEL ESTUDIO DE CASOS**

Latorre y al (1996), señalan las siguientes ventajas:

- a. Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- b. Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- c. Método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- d. De gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.
- e. Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a reforzar una decisión buscada con objetividad.

Para Stake (1981, citado por Latorre y al., 1996, p.237), el estudio de casos tiene las siguientes ventajas: es más concreto, está contextualizado, está más desarrollado por la interpretación del lector que aporta su experiencia personal y su comprensión, y está basado en poblaciones de referencia cercanas al lector, lo que le permite implicarse más fácilmente.

El estudio de casos también presenta algunas dificultades metodológicas, unas específicas y otras compartidas con otros diseños de investigación. Una de las dificultades estriba en cómo formular generalizaciones a partir de una realidad singular. Se cuestiona el hecho de que la



generalización no es posible y también el valor de los estudios de un solo evento. Su rigor científico tiene algunas dificultades: falta de atención a la validez, tanto interna como externa; sus limitadas opciones de diseño; y la dificultad existente para generalizar los hallazgos.

## **7.4. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I.A.) COMO ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN**

La investigación-acción es un método de investigación que se utiliza fundamentalmente en educación por los beneficios que reporta. La principal riqueza que la caracteriza es la sistematización y mejora de la realidad concreta en la que cada uno trabaja, junto con la capacidad de transformación y de cambio de la realidad social. En todos los campos que se aplica, permite reflexionar sobre la práctica.

La investigación-acción se preocupa por investigar los fenómenos educativos, tal y como suceden en la realidad, empleando variedad de técnicas y estrategias que ayudan a la toma de decisiones. Para Pérez Serrano (2004), “se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación” (p.138).

### **7.4.1. ORÍGENES DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. (I-A)**

La mayor parte de autores estudiosos del tema, según Pérez Serrano (2004), atribuyen a Kurt Lewin como el creador de esta línea de investigación surgida de las ciencias sociales. Sin embargo, Latorre y al. (1996), atribuyen a la obra de Dewey (1929) *Sources of the Science of Education* la paternidad de las fuentes cercanas de la investigación-acción. Creen que su pensamiento crítico y reflexivo y sus ideas de democracia y participación subyacen en los planteamientos de la investigación-acción.

Siguiendo la línea de Pérez Serrano (2004), Lewin contribuyó con sus estudios científicos de las relaciones humanas al nacimiento de la investigación-acción, junto con las ideas de Dewey y los escritos de Collier. Tanto Lewin, en 1944, como Collier, en 1945, acuñaron la expresión

*Action Research* para describir un enfoque de investigación que, sin romper con el modelo tradicional empírico-analítico de la psicología, suponía una adaptación de dicho modelo a los programas de acción social. La originalidad de Lewin residía en la aportación de un nuevo concepto de investigación:

En 1944, Lewin describía el proceso de *Action-Research*, indicando algunos de sus rasgos esenciales: análisis, recogida de datos y conceptualización acerca de los problemas; programas para planificar la acción, ejecución y de nuevo recogida de datos para evaluarla. Finalmente, repetición de este amplio círculo de actividades (Pérez Serrano, G. 2004, p.139).

La investigación-acción fue absorbida por la educación en sus comienzos. Lewin colaboró en algunos proyectos de desarrollo cultural, pero fue Corey, decano de la Universidad de Columbia, quien llevó las ideas de Lewin al campo de la educación y se convirtió en su principal defensor. Este interés duró poco tiempo, ya que en la década de los cincuenta aparecieron las primeras críticas contra la investigación-acción. Durante los años sesenta la I-A tiene poca incidencia en la educación, tal vez por la emergencia del diseño R y D (Investigación y Desarrollo) que se impone con fuerza en Estados Unidos. Sin embargo, en los años 70 resurgirá con nuevo impulso alentando movimientos y grupos. Resurge en el contexto de colaboración entre maestros e investigadores en el desarrollo del currículum. Será impulsado por investigadores como Stenhouse (1970) y Elliott (1973), entre otros.

Como plataforma del movimiento de investigación-acción se constituye en el Instituto Cambridge el órgano de expresión CARN (Classroom Action Research Network), que cada dos años publica un tema monográfico referido a la I-A. Este movimiento se ramifica en varias corrientes. Diferentes escuelas radicadas en Francia, Suiza, Alemania y en Estados Unidos.

La corriente francesa desarrolló este tipo de investigación en la educación no formal (educación de adultos, del tiempo libre y la animación sociocultural). Destacan las obras de Delorme (1985), Lowel(1976) y Barbier (1977) enfocadas a la educación de adultos, educación permanente, educación popular, análisis psico-sociológico y al compromiso político. Se ofrece como una vía de formación permanente. En este ámbito francés, la I-A también se

ha desarrollado en el campo de la psicoterapia, pedagogía, psicología y socioanálisis, es la llamada investigación-acción institucional.

La corriente anglosajona destaca por la aportación del Instituto Cambridge, que institucionalizó la I-A. Influyeron en esta corriente Stenhouse y Elliott. La investigación-acción adquiere una orientación diagnóstica. Elliott indica que el objetivo de la I-A es ampliar la comprensión que tiene el profesor del problema. La metodología que emplea es la cualitativa con un uso restrictivo de la triangulación. En este tipo de investigación-acción de talante diagnóstico, destacan dos elementos: el carácter espiral del proceso y la centralidad del plan de acción, cuyo desarrollo y evaluación permite ampliar la diagnosis de la situación.

En la corriente norteamericana destacan tres generaciones diferenciadas:

- Primera generación: el movimiento de la Escuela Nueva y la obra de Dewey. Hay dos pilares fundamentales: el ideal democrático norteamericano, y el pragmatismo como fundamento de conocimiento.
- Segunda generación: representado por Lewin, que tiene una concepción de la investigación-acción entendida como investigación-intervención. En este marco de la sociología de la intervención destaca Freire, que es considerado como el segundo fundador de la investigación-acción. Con la muerte de Lewin se produce un cambio de orientación. Autores como Landsheere o Aubin confunden el término I- A con el de investigación operativa.
- Tercera generación: arranca de los fracasos reeducativos en el movimiento de educación compensatoria americana.

La corriente australiana tiene en la obra de Kemmis y Carr (1988), una nueva sistematización de la investigación-acción. La define como una familia de actividades en el desarrollo del currículum, desarrollo profesional, programas de mejora escolar, planteamiento de sistemas y desarrollo de políticas. El objeto de la investigación-acción son las acciones y su significación.

La investigación en España ha alcanzado una gran relevancia. Se utiliza en numerosos campos y ha sufrido un proceso de ampliación en el campo de la educación. La investigación-acción

de tipo colaborativa o cooperativa se desarrolla sobre todo en el ámbito vinculado al trabajo social y al educativo.

#### **7.4.2. CONCEPTO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. (I-A)**

Elliott (1991) afirma que la investigación-acción consiste en el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma, En la investigación-acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica. Los objetos de la investigación-acción, las cosas que estudian y pretenden mejorar, son sus propias prácticas educativas, su comprensión sobre las mismas y las instituciones en las que tienen lugar.

Rodríguez Rojo (1991), opina que este modelo de investigación cualitativa observa y estudia de manera reflexiva y participativamente una situación social con el fin de mejorarla.

Latorre (2003), plantea la investigación-acción como una forma de indagación que realiza el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales, permitiéndoles así revisar su práctica atendiendo a los datos y juicios críticos realizados por otras personas.

Para Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica, sino también como una ciencia crítica ya que para ellos es una forma de indagación autorreflexiva o introspectiva de los participantes (maestros, estudiantes, por ejemplo) en situaciones sociales, con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, la comprensión de tales prácticas y las situaciones en las que esas prácticas se realizan (aulas, escuelas, por ejemplo).

Por último, Tim Cain (2013), define la investigación-acción y sintetiza el proceso de la siguiente manera:

Básicamente, la investigación-acción es un proceso en el cual los profesionales (incluyendo a los docentes) examinan un aspecto de su propio trabajo para mejorarlo. Este proceso se describe generalmente como un ciclo recurrente: después de examinar una situación existente, los investigadores planifican y llevan a cabo intervenciones, monitorizan

las consecuencias esperadas y no esperadas de dichas intervenciones y reflexionan sobre ellas. Esas reflexiones son utilizadas para programar nuevas intervenciones, comenzando de este modo un nuevo ciclo (p.58).

Atendiendo a lo que los anteriores autores piensan, la principal característica de la investigación-acción es que permite estudiar y comprender el contexto en el que se desenvuelve el investigador, haciéndole comprender aspectos relacionados con su propia práctica. Otra característica importante es que la investigación-acción va más allá de la práctica reflexiva puesto que es colaborativa, involucra de manera específica la recolección e interpretación de datos y generalmente se publica para un público más amplio que el formado por los propios participantes en la investigación.

El concepto de profesores como investigadores fue promovido por Stenhouse durante los años 70 y fue adoptada rápidamente por otros autores y aplicado en proyectos de investigación (Elliott, 1994). Cochran-Smith y Lytle (2002) piensan que la investigación hecha por docentes aporta perspectivas únicas sobre la enseñanza y el aprendizaje y creen que la investigación-acción presenta implícitamente una crítica al uso de la investigación básica para el cambio social. Algunos autores insisten en que el principal valor reside en el aumento de la eficacia de los profesores en sus clases posteriores cuando se enfrentan a situaciones similares, más que en su generalización a otros contextos educativos.

La investigación-acción supone un proceso colaborativo entre los participantes y el investigador. Es decir, el investigador realiza acciones con los participantes, que le permiten observar y sacar conclusiones sobre diferentes aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de su propio entorno. La interpretación que se realiza en este tipo de investigación no es de una sola dirección, es un proceso abierto de múltiples interpretaciones para un solo hecho: la del investigador, la de los individuos con los que se realiza el estudio, las de otros investigadores que pueden participar en el proceso de observación e incluso la del “lector” que lo interpreta adaptándolo a su vida profesional.

Los resultados de un proceso de investigación-acción son únicos y en muchos casos irrepetibles. Este tipo de investigación ofrece la posibilidad de reflexionar y reconsiderar además de acciones, valores, fomentando la mejora de las situaciones.

### **7.4.3. CARACTERÍSTICAS DE LA I-A**

Las características fundamentales de la investigación-acción son:

- Su objetivo fundamental consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.
- La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos, reflexionar simultáneamente sobre la relación entre procesos
- y productos en circunstancias concretas: la práctica reflexiva (Schön, 1987).
- La investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional (Elliott, 1991).
- La investigación-acción unifica procesos considerados normalmente como independientes: la enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional.
- La descripción y la interpretación sirven como medios para la evaluación, por parte de los profesores, de su propio currículum y enseñanza, puesto que el objetivo principal al realizar el estudio es conseguir una mejora inmediata de su enseñanza. (Bresler, 2006)

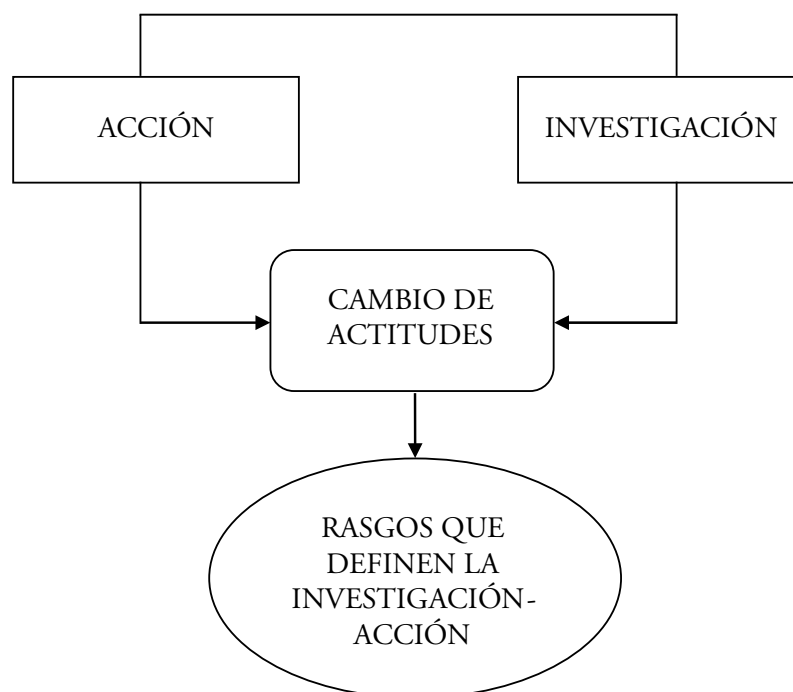
Kemmis y MacTaggart (1988) también señalan como puntos clave de la investigación-acción los siguientes:

- Se propone mejorar la educación mediante su cambio, y aprender a partir de las consecuencias de los cambios.
- Es participativa: las personas trabajan por la mejora de sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis.
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Exige que las prácticas, las ideas y las suposiciones sean sometidas a prueba.
- Concibe de modo amplio y flexible aquello que puede constituir pruebas; implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.
- Exige llevar un diario personal en el que se registran las propias reflexiones.
- Es un proceso político, porque implica cambios que afectan a las personas.
- Implica la realización de análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente hacia cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura.
- Se parte de pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas.
- Permite crear registros de las propias mejoras (actividades, prácticas, lenguaje, discurso, relaciones, formas de organización).

- Permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa mediante una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que uno lleva a cabo.

Algunos de los rasgos que mejor definen la I-A pueden ordenarse vinculados a tres aspectos: la acción, la investigación y el cambio de actitudes. Pérez Serrano, G (2004), realiza esta clasificación y la presenta en un cuadro que nosotros esquematizamos de la siguiente manera:

**Figura 6. Rasgos que definen la investigación-acción**



Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez Serrano, G. (2004, p.159).

#### 7.4.3.1. Rasgos vinculados a la acción

- Unión de la teoría y la práctica. En el terreno educativo se incorpora la investigación educativa a la práctica escolar, uniendo investigación y docencia.
- Orientada a la mejora de la acción. Contribuye a resolver problemas con una visión dinámica de la realidad.



- Parte de problemas prácticos. Su finalidad de acción es el cambio social.
- Protagonismo del práctico. Implicación activa del docente que es protagonista de su propia investigación.

#### **7.4.3.2. Rasgos vinculados con la investigación**

- Un nuevo tipo de investigador que vive más cerca de los problemas cotidianos. Se caracteriza por la curiosidad y la indagación sistemática y autocrítica de una realidad concreta.
- Investigación amplia y flexible. Puede volver sobre los datos, reinterpretar y contrastar con nuevas fuentes.
- Perspectiva ecológica. Impone el material cualitativo en la investigación social y educativa y reconoce la vuelta a los estilos etnográficos o naturalistas. Estudia los problemas en su contexto.
- Rigor metodológico con una visión amplia del control, ya que no sacrifica su relevancia y significado por el rigor del método.

#### **7.4.3.3. Rasgos vinculados al cambio de actitudes**

- Dimensión de colaboración, que implica la transformación de una realidad social. Carácter comunitario. Se pretende democratizar el proceso de investigación mediante la participación del profesor junto al investigador.
- Función crítica, por la creación de comunidades autocríticas de personas que se implican en el proceso de transformación en todo el periodo de investigación. Es un movimiento global de reflexión.
- Función de comunicación en dos direcciones: una interna por los procesos interactivos que se generan en los grupos , y otra, externa por la trascendencia que tienen los resultados.

- Acción como cambio social, cambio individual o una transformación de las personas implicadas. Si la principal finalidad es el cambio, las funciones de investigación están al servicio de la acción.
- Finalidad de formación que alcanza tanto al investigador como al práctico.

La investigación-acción que nosotros hemos desarrollado en esta tesis es una investigación-acción educativa, realizada por los profesores. Se diferencia de otras formas tradicionales de investigación, y nos parece importante incidir en esas diferencias que configuran las principales características de la investigación-acción educativa. Tim Cain (2013, pp.60-61), resume estas diferencias en seis puntos:

1. Mientras que la investigación educativa tradicional es realizada a menudo por investigadores que se posicionan como observadores no involucrados, los profesionales de la I-A (por ejemplo, los profesores) están involucrados subjetivamente en la situación sobre la que están investigando. Además, y como parte del proceso de investigación, esperan un cambio de sí mismos, ser más conscientes de sus valores, de sí mismos y ser más autocríticos.
2. La investigación tradicional se realiza *sobre* las personas, mientras que la I-A se hace *con* las personas (por ejemplo, profesores y estudiantes). La I-A es colaborativa y tiene relaciones más éticas.
3. En la investigación tradicional, los hallazgos son asumidos como “válidos” cuando son verdaderos y como “confiables” cuando cualquier investigador, con los mismos métodos, puede obtener los mismos resultados. En la I-A la “validez” es un concepto problemático porque la “verdad” se vincula con los valores de quienes la proclaman. La “confiabilidad” también es problemática porque cada situación educativa es única, llena de múltiples interacciones e interpretaciones. Los profesores investigadores no pueden replicar entre sí sus investigaciones.
4. Mientras que la investigación tradicional involucra a menudo un proceso de muestreo, la I-A no trabaja con muestras representativas ya que los profesores

investigadores trabajan con sus estudiantes y colegas, a pesar de que puedan ser representativos de otros grupos.

5. La investigación tradicional algunas veces comienza con un tipo de hipótesis “causa y efecto” que el investigador espera comprobar o rechazar. La I-A busca la evidencia del cambio y las influencias que contribuyen a tal cambio. La palabra “prueba” no existe.
6. Los enfoques de la investigación tradicional involucran comparaciones entre grupos, normalmente hay un grupo experimental y un grupo de control. La I-A no lo hace, aunque a menudo compara situaciones posteriores con otras previas, reconociendo que las acciones del investigador son sólo algunos de los factores que promueven el cambio.

#### **7.4.4. TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

Se pueden considerar dos líneas tipológicas distintas, una basada en el modelo lewiniano, y otra basada en la escuela inglesa.

- La tipología lewiniana se basa en los objetivos de la investigación y señala cuatro modalidades:
  1. I-A Diagnóstica: Los investigadores recogen datos, los interpretan, establecen un diagnóstico y recomiendan unas medidas de acción.
  2. I-A Participativa: Implica a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, considerándolos como agentes del proceso de investigación.
  3. I-A Empírica: Estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio, y valora los efectos producidos. Todo ello realizado de la manera más sistemática posible.

4. I-A Experimental: Se distingue de la anterior en que la evaluación de los efectos del cambio se realizan a partir de un diseño experimental o cuasiexperimental.
- La tipología de la escuela inglesa (Holly, 1984) establece tres modalidades de I-A:
    1. I-A Técnica: Su fin es hacer más eficaz la práctica educativa y el perfeccionamiento del profesor, mediante la participación en programas de trabajo diseñado por un experto o equipo, en los que aparecen ya establecidos los propósitos del desarrollo metodológico que hay que seguir.
    2. I-A Práctica: Confiere protagonismo activo y autónomo a los profesores, que son los que seleccionan los problemas de la investigación y llevan el control del proyecto. Pueden requerir la asistencia de un investigador externo.
    3. I-A Crítica: Incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la práctica educativa, intentando profundizar en la independencia de los profesores (sus propósitos, prácticas, creencias), a la vez que trata de ampliar el cambio a ámbitos sociales.

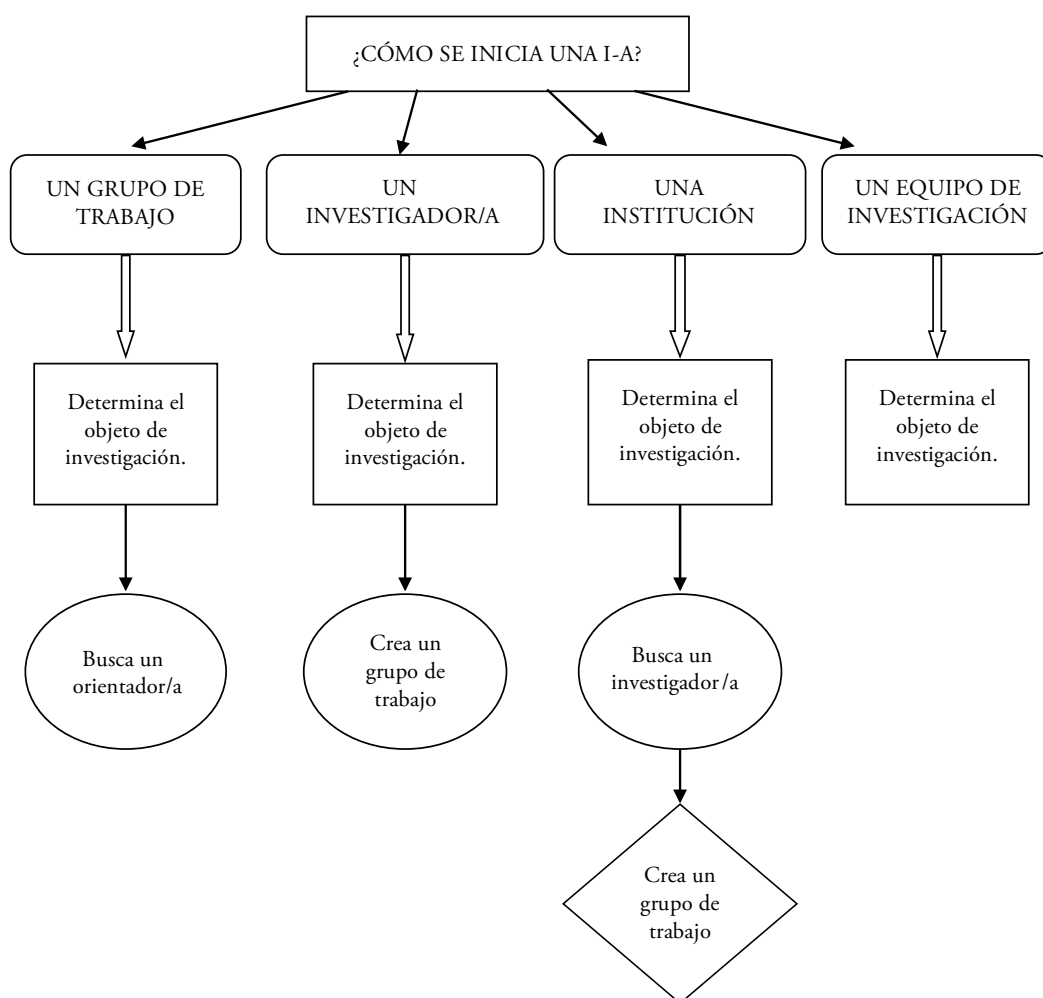
Después de haber expuesto, de manera sintetizada, los tipos de I-A, nos gustaría incidir en uno de ellos, que es el que hemos desarrollado en esta investigación: la I-A participativa. Para ello, primero analizaremos el origen de la investigación.

La I-A puede surgir de diferentes maneras, algunas de las cuales son:

- a. A partir de un grupo de trabajo formado por varios docentes.
- b. Un investigador diseña una investigación y crea un grupo de trabajo.
- c. Una institución encarga una investigación.
- d. Un equipo de investigación decide poner en marcha una investigación.

El cuadro siguiente expresa, de manera sintetizada, las anteriores formas en las que se puede iniciar una I-A

**Figura 7. Algunas de las formas en las que se puede iniciar una I-A**



Fuente: Blández, J., 2000, p.51.

La investigación-acción participativa “es aquella en la que el grupo de docentes se implican en la investigación desde el principio al final, desde la determinación del objeto de investigación hasta la elaboración del informe final” (Blández, J., 2000, p.51). El modelo “a” y el “d” podrían corresponder a una I-A participativa. En el primer caso, la iniciativa de crear un grupo de trabajo para iniciar una investigación, parte de uno o varios docentes, ya que quieren mejorar algún aspecto de su docencia. Este grupo será el que determine de manera

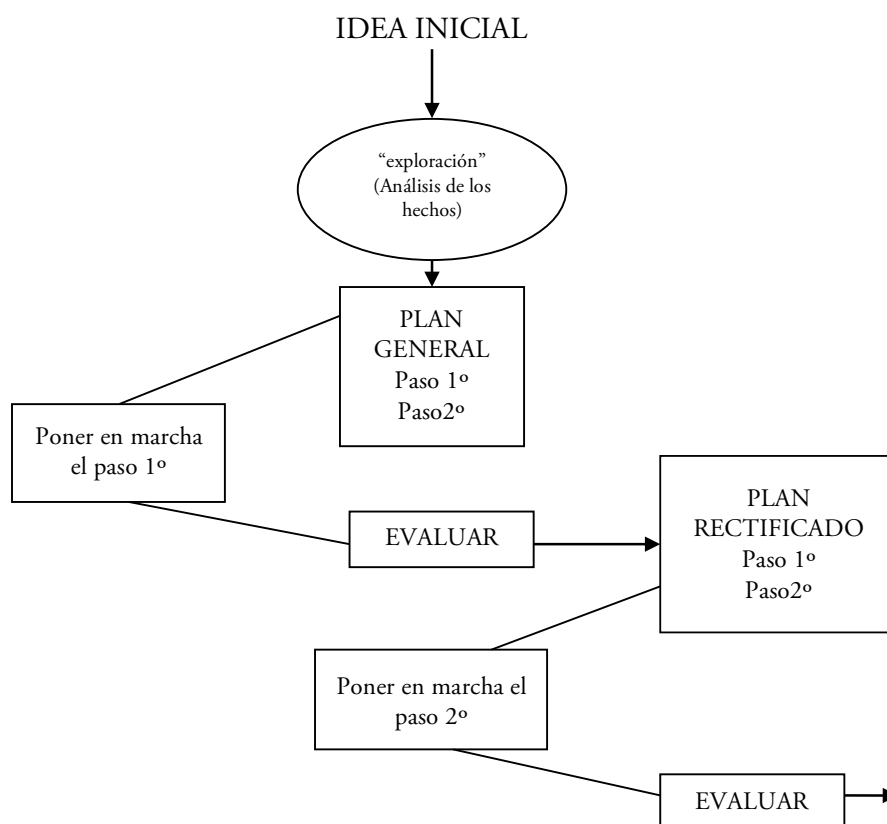
consensuada el objeto de su investigación, y pedirá asesoramiento a algún experto en I-A para que les guíe en esta tarea. En el modelo “d” se parte de un equipo de investigación formado, es decir, un grupo de trabajo guiado por un coordinador, que ponen en marcha una I-A y deciden conjuntamente el objeto de la investigación. Este fue el caso de nuestra investigación. En el capítulo dedicado al itinerario tercero de investigación, profundizamos en este aspecto.

En el modelo “b”, un investigador diseña una investigación en la que el modelo que mejor se ajusta es la I-A, pero para ponerla en marcha necesitará un grupo de docentes interesados en el objeto de la investigación. En el modelo “c”, ocurre lo mismo, pero ahora es una institución quien determina el objeto de investigación. En estos dos casos el tipo de investigación que se produce es una I-A colaborativa, ya que el investigador principal requiere la colaboración de un grupo de docentes.

#### **7.4.5. PROCESO Y MODELOS DE I-A**

El término “investigación-acción” fue utilizado por primera vez por el psicólogo social Kurt Lewin para describir un proceso de investigación que se modifica continuamente en espirales de reflexión y acción (Elliott, 1986). El ciclo básico de las actividades consiste en identificar una idea general sobre las necesidades de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica (reconocimiento de la situación). A continuación se planifican los pasos y estrategias que hay que realizar (planificación general). Se lleva a cabo la acción: se desarrolla la primera fase, se implementa y termina el ciclo con la evaluación de los efectos de dicha acción, para volver a replantear el ciclo con una revisión del plan general. Tiene un carácter cíclico que implica una espiral dialéctica entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. En el cuadro siguiente presentamos el modelo de partida de la investigación-acción, según Kurt Lewin.

**Figura 8. Modelo de I-A de Lewin**



Fuente: Latorre y al. (1996, p.280).

Elliott (1986) propone remodelar la espiral de Lewin, añadiendo algunos aspectos más, como que se permita cambiar la idea general, amplía el concepto de exploración – no es sólo un análisis, sino una búsqueda de los hechos- y la sitúa no sólo al principio sino en la espiral de actividades de una manera constante.

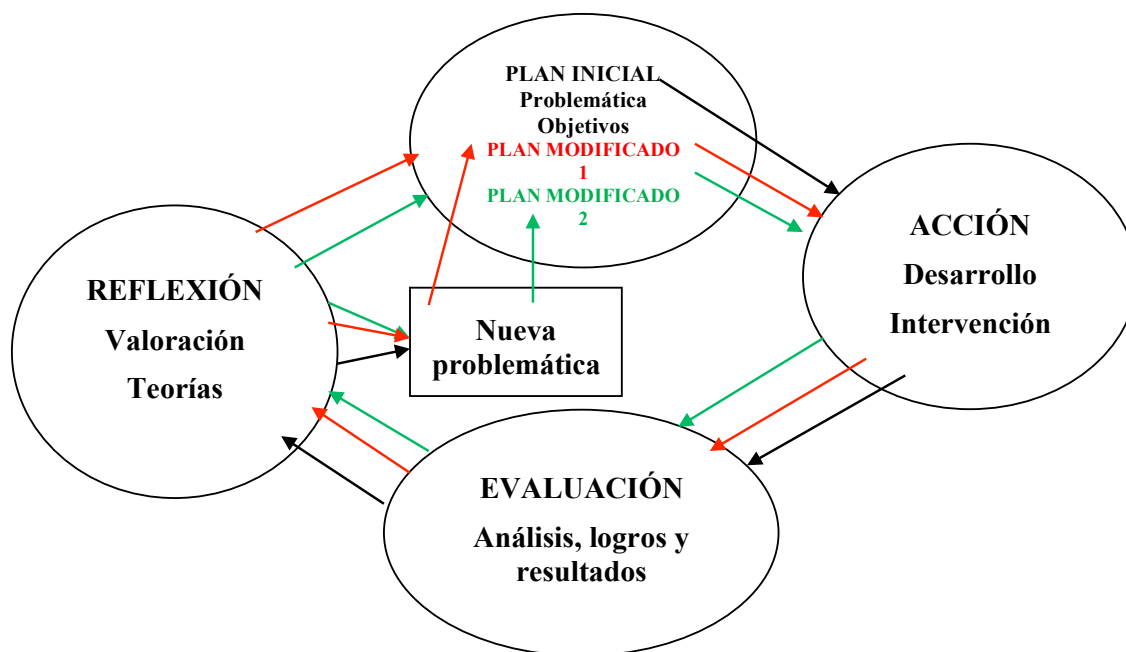
Estos pasos se pueden resumir en cuatro:

1. Plan: Planteamiento de la problemática y los objetivos a alcanzar.
2. Acción: Puesta en marcha de la investigación, experimentación.
3. Evaluación: Análisis de los logros de la investigación y de los resultados obtenidos de la experimentación.

4. Reflexión: Valoración de la investigación, nuevas teorías, planteamiento de una nueva problemática.

Presentamos de manera esquematizada, el modelo de I-A de Elliott.

**Figura 9. Modelo de la I-A de Elliott**



Fuente: Elaboración propia a partir de Elliott (1986).

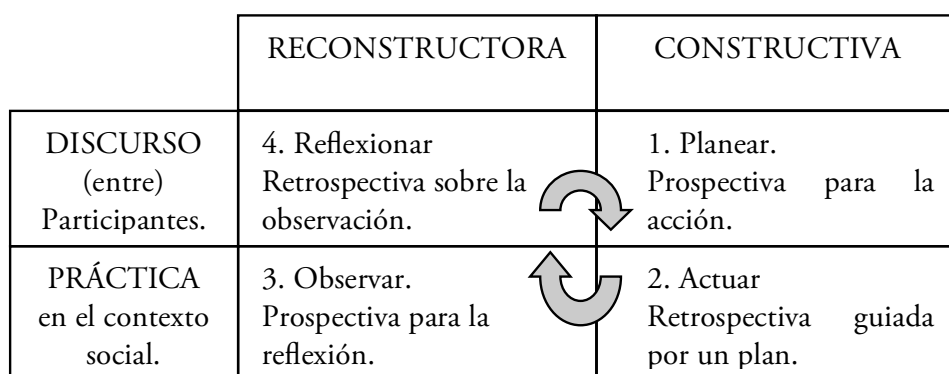
Debido a las características específicas de cada uno de los contextos en los que se realiza un estudio de investigación-acción, no es habitual seguir un formato establecido, como ocurre en la investigación científica. Pero al ser un proceso cíclico lo normal es seguir el proceso señalado anteriormente por Elliott (1986).

El modelo de investigación-acción de Carr y Kemmis (1983, p.164, tomado de Pérez Serrano, G., 2004, p.174), consiste en una espiral autorreflexiva de bucles: planear, actuar, observar y reflexionar, y luego replanificar. Este proceso pone de relieve que se concibe como una espiral ininterrumpida de fases que involucran a los participantes en procesos de reflexión y acercamiento empírico a la realidad.



Presentamos el cuadro resumen del proceso que se produce en la I-A según el modelo de Carr y Kemis.

**Figura 10. Modelo de I-A de Carr y Kemmis**



Fuente: Pérez Serrano (2004, p.174).

## 7.5. TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN

Todos los tipos de investigación cualitativa, ya sea estudio de casos, investigación-acción ó la etnografía, necesitan obtener información para comprender el tema sobre el que van a indagar. Las acciones que permiten al investigador obtener la información son denominadas métodos de recogida de datos. Los métodos más utilizados en la investigación cualitativa en educación son la observación, la entrevista y el análisis del material.

Antes de determinar qué tipo de método de recogida de datos se adecúa mejor a cada investigación, es necesario tener una guía de la estructura de la investigación. Si el tipo de indagación que se va a realizar en un estudio de casos, Stake (2005), recomienda tener un plan de recogida de datos para evitar desperdiciar el tiempo. En este sentido, las partes esenciales de un plan de recogida de datos son: definición del caso, la lista de las preguntas de la investigación, la identificación de los ayudantes, las fuentes de datos, la distribución del tiempo, los gastos y el informe previsto. Este autor también se refiere a la importancia de

obtener conocimientos sobre los “antecedentes” del caso, e intentar conocer e indagar sobre otras investigaciones basadas en casos similares a aquel sobre el que se quiere indagar.

Elliott (1986, 1993), cuando se refiere a otro tipo de indagación cualitativa como la investigación-acción, propone unas técnicas y métodos que pueden utilizarse para conseguir pruebas en las fases de revisión y supervisión:

- Diarios: narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, etc. Los contenidos de los diarios deben estar fechados
- Perfiles: visión de una situación o persona durante un periodo de tiempo – periodos de clase, o la actuación de determinados alumnos.
- Análisis de documentos: programas y esquemas de trabajo, informes, hojas de exámenes y pruebas, fichas de trabajo, trabajos de los alumnos, etc.
- Datos fotográficos; alumnos trabajando en el aula, distribución física del aula, organización social del aula, posición del profesor.
- Grabaciones en cinta magnetofónica y en video y transcripciones.
- Utilización de observadores externos: puede ser un compañero del equipo, un colega que no participe en la investigación u otra persona que visite la escuela.
- Entrevistas: Es una forma que permite descubrir la impresión que produce la situación desde otros puntos de vista. Pueden ser estructuradas, donde el entrevistador preestablece las preguntas que va a plantear; semiestructuradas, en las que el entrevistador plantea determinadas cuestiones preparadas de antemano, pero permite que el entrevistado se desvíe y genere sus temas a medida que se desarrolla la entrevista; y no estructuradas, en las que el entrevistado tiene la iniciativa respecto a los temas y cuestiones de interés.
- Comentario sobre la marcha: Observación, durante al menos cinco minutos, de un alumno o grupo de alumnos mientras trabajan en una tarea. No hay que intervenir en la tarea del alumno, y éste no debe enterarse que se le está

observando. El comentario debe tener un nivel descriptivo estricto, reflejando todo lo que se dice y hace, evitando juicios e interpretaciones de nivel superior.

- Estudio de seguimiento: Se sigue a un participante durante un período de tiempo, elaborándose un comentario continuo sobre sus acciones y sus reacciones.
- Listas de comprobación, cuestionarios, inventarios: Las *listas de comprobación* son conjuntos de preguntas para responder uno mismo. Sirven para estructurar las observaciones, indicando los tipos de información que se necesita para responder a las preguntas. Se deberán utilizar junto a otras técnicas de supervisión más abiertas y menos estructuradas como grabaciones, observaciones espontáneas, comentarios sobre la marcha y entrevistas no estructuradas. El *cuestionario* consiste en una lista de preguntas que planteamos a otras personas. Es un modo de comprobar si los demás participantes en la situación darían las mismas respuestas al tipo de preguntas que uno se ha propuesto en una lista de comprobación. Un *inventario* es una lista de enunciados respecto a una situación con los que otros pueden o no estar de acuerdo. Constituye una forma excelente para saber hasta qué punto los demás concuerdan o disienten de las propias observaciones e interpretaciones. Elliott (1993, p.102) recomienda utilizar los cuestionarios e inventarios como técnicas de seguimiento en relación con otras técnicas cualitativas.
- Triangulación: Más que una técnica de supervisión es un método analítico general, que permite establecer relaciones mutuas entre diferentes tipos de pruebas para compararlas y contrastarlas. Al realizar esta comparación, se deben señalar los aspectos en los que difieren, coinciden y se oponen.
- Informes analíticos: Recogen el pensamiento de su autor sobre las pruebas obtenidas. Se deben elaborar con frecuencia, normalmente hacia el final de un periodo de supervisión, revisión o reconocimiento. Pueden recoger cuestiones diversas: nuevas formas de conceptualización que hayan surgido,

formulaciones de los problemas y cuestiones que van apareciendo en el campo de acción, etc.

Bresler (2006), afirma que los principales métodos de la investigación cualitativa son la observación intensiva en escenarios naturales, el análisis de documentos y otros materiales, y las entrevistas. Opina que cuando se usa la grabadora de audio o el vídeo, el principal instrumento sigue siendo el investigador, que interpreta constantemente lo que es importante y valora la necesidad de obtener datos adicionales. Dentro de la observación intensiva, otorga dos papeles diferentes al investigador, uno como observador participante y otro como observador no participante.

A continuación vamos a explicar, desde una perspectiva teórica, los métodos que hemos utilizado en nuestra investigación realizada con estudios de casos y con investigación-acción.

#### **7.5.1. LA OBSERVACIÓN**

La observación tiene una larga tradición en la investigación social, siendo uno de los métodos más antiguos utilizados en diversas disciplinas de las humanidades y de las ciencias sociales.

La observación es un hecho cotidiano. Forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente del funcionamiento cotidiano de los individuos. En la vida cotidiana se realizan observaciones sistemáticas para establecer, mantener y participar en acontecimientos de la vida diaria, pero no para responder a preguntas específicas. Pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática, siendo un proceso consciente.

La observación que se efectúa para investigar y tomar decisiones está estrechamente vinculada con la pregunta de por qué se observa. Wittrock, M. (1989), habla sobre el propósito de la observación que es la que guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener (p. 309). Para este autor, la tarea o el objeto seleccionado, el marco de referencia del observador y el propósito de la observación, entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador. Basándose en

la definición que hace Popper (1963) de la observación donde está implícito el supuesto de que el observador es el primer instrumento de observación, Wittrock establece su definición:

Por consiguiente, la observación es un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación. Este instrumento también tiene un punto de vista, prejuicios, una estructura y demás. (p.309).

La observación cualitativa también es conocida como observación naturalista, ya que, en opinión de Adler (1994), se realiza en el contexto natural al que pertenecen los participantes de la investigación. Estos lugares existen sin necesidad de ser creados para la observación y no dependen de ésta para continuar su existencia. Por este motivo, este tipo de observación tiene una gran vinculación con la investigación etnográfica.

Para Simons, H. (2011), la observación es muy útil en la investigación con estudio de caso, ya que está presente en todo el proceso de investigación, tanto de una manera formal como informal (lenguaje corporal de los gestos, diferentes expresiones, etc.). Esta autora muestra cinco razones de por qué la observación formal es un método complementario de la entrevista en la investigación con estudio de caso:

- Primera: Podemos componer una imagen o idea del escenario.
- Segunda: La documentación de los incidentes y sucesos observados es una “descripción rica”, base para un posterior análisis e interpretación.
- Tercera: Podemos descubrir las normas y los valores que forman parte de la cultura.
- Cuarta: Ofrece otra forma de captar la experiencia de quienes tienen menos oportunidades de hacerlo.
- Quinta: Ofrecen un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas.

Es importante tener en cuenta la ética que se debe seguir durante la realización de una observación. Nosotros creemos que debemos informar siempre a los participantes del motivo, uso e importancia de la misma. La información que se da a los participantes puede variar

atendiendo a las características de los mismos. En nuestra investigación fue muy importante hablar con los profesores de las aulas observadas, y también con los alumnos de las mismas, explicando el motivo del estudio y agradeciéndoles su participación.

En el Memorando 8 que Helen Simons (2011) hace sobre la observación, queremos destacar varios aspectos importantes. Uno de ellos es que es necesario no juzgar cuando se observa, poniendo atención a lo que realmente hay en el escenario. Relacionado con este punto, tampoco hay que importar juicios preconcebidos que no estén avalados por pruebas que se obtengan de la observación directa. Otro aspecto importante que destacamos es que también es necesario tomar nota de lo que se decidió no observar. Por último, si en la descripción de la observación aparecen juicios de valor o hipótesis que no estén justificadas, recomienda reescribir la descripción poniendo solo lo que se haya observado, para después, comparar las dos versiones, ver las diferencias y evaluarlas (pp.96-97).

#### 7.5.1.1. Observación participante

La observación participante es aquella en la que el investigador forma parte de la realidad que investiga y observa. Este tipo de observación permite al investigador introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre.

Blández, J. (2000), plantea dos maneras diferentes de participar con el grupo:

La forma en que nos implicamos en esos escenarios naturales de la acción puede ser, desde un planteamiento de *coparticipación* en la que nos situamos como uno más *dentro del grupo* viviendo su propia historia, hasta una *metaparticipación*, en la que nos situamos *junto al grupo*, observando su historia desde una perspectiva externa (p.76).

En el campo de la educación, la observación participante se utiliza sobre todo en la investigación-acción, y en algunas ocasiones en la investigación con estudio de caso. Es más utilizada en la I-A, porque en este caso el investigador busca comprender la realidad de su aula, reflexionar sobre su práctica para poder mejorarla.

Para Rincón, C. (2015), la observación participante se adapta a las características propias de un estudio de investigación cuando se cumplen una serie de requisitos:

(...) permite al investigador evaluar la solidez y veracidad de las respuestas de los participantes, así como también le permite reflexionar sobre la consistencia de comportamientos y estados de ánimo y cotejarlos con situaciones contrastantes. De la misma manera, este tipo de método permite al observador estar presente y ser testigo de reflexiones y comportamientos imprevistos y espontáneos de los participantes, en los que pueden estar implícitos temas de gran importancia para la investigación (p.136).

Para Bresler, L. (2006), el investigador se incluye en las actividades comunes del grupo, intentando redirigir las actividades. La participación puede ser marginal, como un ayudante del profesor; o más amplia, como un profesor como investigador en el aula, o del investigador que proporciona formación a los profesores en ejercicio.

Woods (1987), afirma que el método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos e incluso un estilo de investigación. Cree que al participar se accede a todas las actividades del grupo, de manera que se observa desde la menor distancia posible. Al participar, se actúa sobre el medio y a la vez se recibe la acción del medio. Pero es necesario combinar la implicación personal con un cierto distanciamiento, para no correr el riesgo de identificarse con los miembros prevaleciendo la defensa de sus valores frente al estudio real.

En nuestra investigación, la observación ha sido participante en el itinerario tercero de la misma, donde hemos utilizado la investigación-acción, porque hemos formado parte de la clase de Lenguaje Musical de los alumnos de varios de los grupos objetos de estudio. Para Woods (1987), la observación participante hace que el investigador adopte un papel real en el grupo y contribuya a sus intereses o funciones, al mismo tiempo que experimenta personalmente junto con los demás. Este tipo de observación nos permitió hacerlo desde la menor distancia posible. Al participar actuamos sobre el medio y recibimos también su acción. Según este autor, debemos tratar de combinar la implicación personal con un cierto distanciamiento. “Sin esto último, se corre el riesgo de “volverse nativo”, es decir, identificarse

hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real” (p.50). Para evitar esta situación, hemos tomado unas cuidadosas notas de campo y hemos mantenido una actitud reflexiva que nos ha permitido darnos cuenta de nuestros cambios de opinión.

Wittrock, M.C. (1989), también opina que en este tipo de observación participante se produce una limitación importante en el trabajo de campo que es la parcialidad de la visión de cada acontecimiento singular. Por ese motivo se puede producir una tendencia a sesgar el muestreo que favorece a los tipos de acontecimientos que ocurren con mayor frecuencia. Según la opinión de este autor, la tendencia del investigador es sacar conclusiones inductivamente de manera precipitada, pero para evitar esto propone dos soluciones. La primera es realizar búsquedas deliberadas para detectar pruebas de refutación bajo la forma de casos discrepantes, es decir, ejemplos del fenómeno de interés cuya organización no concuerde con los términos de la teoría inducida. Y la segunda solución que propone:

Consiste en hacer grabaciones durante el proceso de la investigación. Las grabaciones magnetofónicas o audiovisuales de acontecimientos frecuentes e infrecuentes en el escenario y sus ambientes circundantes le brindan al investigador la oportunidad de volver a presenciar, en fecha posterior, los acontecimientos grabados (p.259).

Siguiendo las recomendaciones de estos dos autores, nos hemos ayudado en este tipo de observación, de un observador externo que ha tomado fotografías y grabado en video algunas de las clases, tomando notas detalladas de lo que observaba. Con este material hemos podido realizar un pequeño informe sobre nosotros.

Para McMillan y Schumacher (2005), “la observación participante es realmente una combinación de estrategias particulares de recogida de datos: participación limitada, observación de campo, entrevistas y la recogida de artefactos” (p.450).

Para Wittrock, M.C. (1989), una de las principales ventajas de la observación participante es la oportunidad de aprender a través de la participación activa: “el investigador puede poner a prueba su teoría de la organización de un acontecimiento ensayando diversos tipos de participación en el mismo” (p.258).



### **7.5.1.2. Observación no participante**

Este tipo de observación no es intervencionista, ya que el investigador observa desde una distancia los sucesos, acciones y comportamientos relacionados con los participantes, procurando no interferir en la realidad observada.

Bresler (2006), opina que es el papel más corriente. En este tipo de observación el investigador observa las actividades comunes y el hábitat, las personas, el ejercicio de la autoridad y la responsabilidad, la expresión de intenciones, la productividad y especialmente el escenario. Describe cuidadosamente los contactos, teniendo en cuenta las características del tiempo y el espacio, los contextos social, económico, político, histórico y estético. El observador no participante debe ser tan invisible y no intrusivo como sea posible, evitando a menudo aparecer para registrar la acción.

Como Bresler (2006), Woods (1987) piensa que la observación no participante es la más común y tiene algunas ventajas: ocupa un tiempo útil y aumenta las posibilidades de conflicto de papeles entre los objetivos del maestro y los del investigador, pero protege al investigador de su implicación real en un papel y estimula el distanciamiento necesario con vistas a la evaluación científica del material descubierto y presentado (pp.54-55).

Sin embargo, la no participación no evita al investigador el problema de poder valorar la vida como un nativo siendo capaz de distanciarse con el fin de representar esa vida con la adecuada contextualización. Para Woods (1987), en cierto sentido, se es siempre participante. En primer lugar, es difícil no ejercer ninguna influencia sobre la situación que se observa, sobre todo en zonas sensibles como son las aulas. En segundo lugar, en cualquier investigación a largo plazo, es difícil evitar verse envuelto de algún modo en la vida del grupo o de la institución.

En nuestra investigación, la observación no participativa ha sido una de las técnicas empleada más utilizada, debido al número de casos investigados. En este tipo de observación hemos buscado el distanciamiento necesario que nos ha permitido una evaluación suficiente del material descubierto y a la vez una implicación para poder interpretar lo observado desde el

punto de vista del participante. Hemos observado todo lo que acontece en el aula fijándonos fundamentalmente en el profesor y los alumnos, y la interacción producida entre ambos.

Las clases que hemos observado han sido las de la especialidad de Lenguaje Musical. En alguna ocasión, hemos utilizado otras técnicas complementarias a la observación no participante como son los registros fotográficos y de video, teniendo cuidado en mantener el anonimato de los participantes, ya que lo que interesaba fijar en la grabación era la música producida en las clases, el resultado de la interacción alumno-maestro.

### 7.5.2. ENTREVISTAS

Constituyen la forma tal vez más apta de descubrir la sensación que produce la situación desde otros puntos de vista. Tomando las ideas de Bresler (2006:74), las entrevistas se realizan para obtener observaciones que el investigador es incapaz de realizar directamente, captar múltiples realidades o percepciones de cualquier situación dada y para ayudar en la interpretación de lo que está sucediendo.

Para Giráldez, A. (2006), la entrevista es una técnica cualitativa que se aplica directamente sobre el sujeto o grupo de sujetos “con la intención de recolectar datos sobre asuntos relevantes para la investigación que no pueden ser obtenidos mediante la observación o los cuestionarios” (p.148). Este autor nos avisa que la información que se recoge con esta técnica es costosa porque requiere planificación, tiempo y desplazamientos y que el análisis es laborioso.

La entrevista puede registrarse mediante grabaciones de audio o vídeo que luego serán transcritas o tomando notas durante su desarrollo o una vez finalizada la misma. El principal problema que ve Giráldez, A. (2006), reside en la codificación de las respuestas, ya que al ser abiertas, requieren una categorización.

Para Woods (1987), las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación. Además, este autor opina que lo principal de las entrevistas es que constituyen una forma de observación participante.

Stake, R. (2005), presenta la entrevista como el cauce principal para llegar a las realidades múltiples, dentro de la investigación con estudio de casos. Para esta autor, el estudio de casos tiene dos utilidades principales: las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. “No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso” (p.63).

La realización de entrevistas es un arte. El entrevistador necesita tener un plan previo bien detallado. En la investigación cualitativa, el entrevistador debe tener una lista con preguntas orientadas a los temas, y puede facilitar una copia a quien vaya a entrevistar. Debe evitar que las respuestas sean simples (sí o no), y conseguir la descripción de un episodio, una relación, una explicación (Stake, R. 2005, p.64).

Steinar Kvale (2011), plantea siete etapas en la investigación con entrevistas, donde queda reflejado que es necesario tener una cierta preparación para la realización de las mismas. Como este autor dice: “La calidad de un estudio de entrevistas se apoya en gran parte en el oficio del investigador” (p.60). Las etapas son las siguientes:

1. Organización temática: Formulación del propósito de la investigación.
2. Diseño: Planteamiento del diseño del estudio, teniendo en cuenta las siete etapas de la investigación.
3. Entrevista: Realización de las entrevistas basándose en una guía de entrevista y con un enfoque reflexivo.
4. Transcripción: Preparación del material de la entrevista para el análisis que incluye una transcripción del oral al escrito.
5. Análisis: Decisión de los modos de análisis que son apropiadas para las entrevistas.
6. Verificación: Establecimiento de la validez, fiabilidad y capacidad de generalización de los hallazgos de entrevista.
7. Informe: Comunicación de los hallazgos del estudio y los métodos aplicados en una forma que se ajuste a los criterios científicos, tome en consideración los

aspectos éticos de la investigación y desemboque en un producto que resulte interesante leer (p.62).

Las entrevistas pueden adoptar gran diversidad de formatos: individual o en grupo, atendiendo al número de personas entrevistadas; por mail, vía telefónica ó estimula por vídeo, atendiendo al medio utilizado.

#### **7.5.2.1. Tipos de entrevista**

Entre los principales tipos de entrevista Bisquerra (2000, pp.105-106) menciona los siguientes:

1. Entrevista formal: es un tipo de entrevista que sigue un esquema previo y por lo tanto está estructurada, es cerrada y estandarizada. Se diseña previa al encuentro con el entrevistado. Las preguntas son iguales para todos los entrevistados, son administradas en el mismo orden y el investigador no interviene. La encuesta es un modelo de entrevista estructurada que es comúnmente utilizada en la investigación cuantitativa, porque arroja datos medibles estadísticamente. Se usan para obtener datos cuantificables mediante la interrogación a los participantes de la investigación. Giráldez (2006: 142) opina que la encuesta es una de las técnicas más utilizadas en el ámbito de las ciencias sociales.
2. Entrevista menos formal o semi-estructurada: en este tipo de entrevista el entrevistador puede modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas, y añadir información, en función de las respuestas. El entrevistador tiene un pequeño guión previo que retoma de vez en cuando y combina el cuestionario cerrado con la información espontánea que pueda obtener.
3. Entrevista informal o no estructurada: el entrevistador tiene unas claves, pero las utiliza siguiendo una conversación informal, sin ningún cuestionario previo. Es una entrevista abierta y no estructurada. El investigador tiene que tener presente que no es una conversación donde pueda dar su punto de vista ni imponer su pensamiento, sino que debe abrir opciones al entrevistado. Este

tipo de entrevista tiene una relación directa con la observación participante ya que ésta se puede producir en cualquier momento mediante conversaciones o reflexiones espontáneas de los participantes.

4. Entrevista en profundidad: es un tipo de entrevista que se aplica mucho en investigación cualitativa. Son entrevistas flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Siguen el modelo de una conversación entre iguales, en reiterados encuentros que tienen lugar entre el investigador y los informantes.

Además de estos tipos de entrevistas, nos fijamos en las tratadas por Rincón; C. (2015), y tomamos dos tipos más que hemos utilizado en nuestra investigación: la entrevista dirigida a niños y adolescentes y la entrevista por e-mail.

- Entrevista dirigida a niños y adolescentes: En este tipo de entrevista es necesario tener en cuenta las características propias de los participantes: la edad, sus estudios, sus conocimientos, etc. Kushner (2002) expone la importancia de ser capaces de reconocer la perspectiva de los niños y adolescentes desde su propio mundo para entender el sentido que ellos le dan. En nuestra investigación hemos realizado diversas entrevistas a los alumnos, algunas de ellas estimuladas con vídeo, donde los alumnos comentaban el trabajo realizado y la experiencia que se mostraba en la imagen. Para los más pequeños también hemos realizado cuestionarios con dibujos y colores.
- Entrevista por e-mail: El uso de la entrevista por email se ha ido extendiendo con el incremento del uso de las nuevas tecnologías. Este tipo de entrevistas se producen cuando haya una distancia física grande entre el investigador y el entrevistado, o bien cuando los participantes deciden que así sea por la complejidad emocional, o como complemento a una entrevista en persona, como ha sido nuestro caso. Este tipo de entrevistas son eficientes en cuanto a consumo de tiempo y desplazamiento. Las preguntas pueden ser abiertas y permitir una reflexión abierta de los participantes.

En el contexto del aula, hemos entrevistado a diferentes alumnos, utilizando la entrevista estimulada por video y la entrevista no estructurada o la semi-estructurada. Para las entrevistas a profesores y otras personas implicadas en la investigación hemos utilizado entrevistas semi-estructuradas, para permitir al entrevistado desviarse y plantear sus propios temas. Este tipo de entrevista permite una mayor libertad para investigar siguiendo lo que el entrevistado considera importante. Todas las entrevistas han sido grabadas en audio y transcritas al papel. También hemos realizado alguna entrevista por mail, dada la no posibilidad de encontrar un horario conjunto para el encuentro entrevistador-entrevistado.

### **7.5.3. DIARIOS Y O NOTAS DE CAMPO**

Hemos llevado un diario de forma permanente, tal como recomienda Elliott (1993), con narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas y explicaciones personales. También hemos podido incluir anécdotas, relatos de conversaciones e intercambios verbales, actitudes, motivos, hechos y circunstancias que nos han ayudado a reconstruir lo ocurrido en un momento. Hemos realizado apuntes durante el día para refrescar la memoria sobre lo que hemos visto y deseado registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad. Es lo que Woods (1987) llama notas de campo.

### **7.5.4. PERFILES**

Ayudan a los diarios y proporcionan una visión de una situación o de una persona durante un período de tiempo. Hemos podido realizar perfiles relativos a los diferentes periodos de clase que hemos observado, o a la actuación de determinados alumnos. En estos perfiles de periodos de clase, hemos podido reflejar la actividad del profesor, la del alumno y los recursos y materiales utilizados, con una cronología temporal.

### **7.5.5. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS**

Para Latorre (2003:78), el análisis de documentos es una actividad planificada, que consiste en examinar documentos escritos para obtener información necesaria para la investigación. Dentro del contexto del aula, hemos podido analizar los siguientes documentos: programas y esquemas de trabajo, fichas de trabajo y hojas de tareas, apartados utilizados de los libros de texto, trabajos realizados por los alumnos y las estrategias didácticas que los profesores han utilizado. Según Giráldez (2006: 153), el análisis documental tiene la ventaja de que la información suele tener más credibilidad que la obtenida a través de la observación, los documentos son fáciles de gestionar y se ahorra tiempo. Como desventajas, se encuentra la posibilidad de que los documentos no contengan toda la información con detalle, o estén sujetos a sesgos de quien ha registrado los datos.

### **7.5.6. DATOS FOTOGRÁFICOS**

Las fotografías pueden mostrar aspectos visuales de determinadas situaciones: los alumnos mientras trabajan en el aula, lo que ocurre “a espaldas del profesor”, la distribución física del aula, la organización social del aula, la postura y posición física del profesor cuando se dirige a los alumnos, etc. Las fotografías también pueden servir como base para el diálogo con los demás miembros. En nuestra investigación hemos realizado registros fotográficos de la investigación-acción que duró un curso académico, y de diferentes momentos de las observaciones de los estudios de casos.

### **7.5.7. GRABACIONES EN VIDEO**

Se refieren a algunos momentos importantes de las observaciones o del proyecto. Permiten tener otro elemento para la corroboración de datos, triangulación y entrevistas estimuladas por video. En nuestra investigación también tenemos un registro de vídeos de las I-A que hemos utilizado para las fases de reflexión, para el grupo de discusión y para las entrevistas realizadas a los alumnos participantes.

### **7.5.8. GRABACIONES EN AUDIO**

Se refieren a las entrevistas realizadas a los profesores y a los alumnos con sus transcripciones correspondientes y alguna interpretación musical realizada en las aulas observadas.

### **7.5.9. ANÁLISIS DE DATOS**

Los datos recogidos a través de cuestionarios, entrevistas, observaciones, grabaciones o cualquier otra técnica no tienen valor si no son analizados e interpretados con el fin de dar sentido a la información obtenida para así poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio, en este caso los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical.

Los datos recogidos con los métodos anteriormente señalados, han sido analizados siguiendo el proceso de codificación de la teoría fundamentada (Vallés, 1999). El soporte tecnológico que he utilizado para la codificación y el análisis ha sido un programa constructor de teoría, basado en la codificación: el ATLAS/ti (análisis visual de datos cualitativos en distintos formatos: texto, gráfico, audio y vídeo). Para Giráldez (2006a: 161), permite recopilar y organizar datos junto con la codificación, memos y búsquedas en su unidad hermenéutica, facilitando el análisis e interpretación y permitiendo usar redes para interrelacionar significados.

El análisis de datos es una etapa clave del proceso de investigación cualitativa. Mientras que en la investigación cuantitativa el análisis de datos se realiza al final de la investigación, en este tipo el análisis se va produciendo a lo largo de todo el proceso, ya que éste es cíclico e interactivo. Cuando se describe lo que se observa a través de las notas de campo u otro instrumento de recogida de datos, de algún modo se va realizando un análisis de la información, ya que se interpreta la realidad aunque sea implícitamente.

Toda la información textual recogida con las técnicas cualitativas como la entrevista, el grupo de discusión la observación, etc., constituye un material cuyo análisis resulta complejo y laborioso. Es necesario establecer inferencias entre los datos para saber si se han cumplido los objetivos iniciales.



McMillan y Schumacher (2005) afirman que es importante que el investigador aporte información retrospectiva de cómo se sintetizaron los datos y de cómo se identificaron las estrategias generales del análisis de los datos y la interpretación. Incluso dicen que, con frecuencia, “las categorías utilizadas en el análisis de los datos y sus normas sobre decisiones aparecen enumeradas en un apéndice” (p. 426).

Miles y Huberman (1984), plantean tres operaciones básicas para el proceso de análisis de datos: reducción de la información, exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones.

- Reducción de la información: Es necesario reducir la gran cantidad de texto que se conserva, identificando segmentos que sean significativos para el problema de la investigación. Giráldez, A. (2006), nos dice que esta operación “implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado, denominadas *categorías de contenidos*, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados” (159). Se trata de buscar temas comunes o agrupaciones de conceptos en un conjunto de narraciones recogidas como datos. Las tareas más representativas de la reducción de dato son la categorización y la codificación.
  - a. La categorización consiste en dividir y simplificar el contenido en unidades o categorías de acuerdo con unos criterios temáticos.
  - b. La codificación se refiere a la operación concreta, el proceso físico o manipulativo por el que se asigna a cada unidad un código, propio de la categoría en la que consideramos que está incluida. Estas marcas pueden ser números o, palabras o abreviaturas con las que se van etiquetando las categorías.
- Exposición de los datos: Después de este proceso, la información se organiza y sintetiza en gráficas que permitirán obtener una perspectiva global de los datos analizados.
- Verificación de conclusiones. Para extraer las conclusiones finales, el investigador debe interpretar los datos recogidos una vez cotejado con sus

impresiones, y convertirlo en texto de una manera narrativa. Es importante que pueda validarlos con nuevos encuentros con los participantes, aclaraciones y sobre todo con la triangulación.

Algunos autores, como Barrett (como se citó en Rincón, 2015), opinan que el análisis de datos puede ser de dos tipos: deductivo ó inductivo. En el primer caso, el investigador aplica a los datos categorías externas previamente establecidas. Si el análisis es inductivo, el investigador trata de encontrar categorías inmersas en los mismos datos.

Barrett afirma que un análisis de datos completo es aquel en el que el investigador expone descripciones complejas de los mismos, busca patrones similares entre los diferentes modelos de datos obtenidos, encuentra relaciones y categorías que le permitan percibir y describir patrones, similitudes y contradicciones. (p.153)

Otros autores, como Stake (2005), califican o describen el análisis de datos como un estudio profundo, al que el autor denomina “dar sentido”, del contenido de todos los datos obtenidos por las técnicas empleadas, y de todo aquello que pueda ser relevante para la investigación. No descarta la influencia que, las experiencias propias del investigador, pueda ejercer en la dirección de la interpretación de los datos.

La influencia de las experiencias del investigador en el análisis de datos y en todo el proceso de recogida de los mismos, es un aspecto muy importante del que otros autores opinan. MacMillan y Schumacker (2005) le llaman “subjetividad” y tomando el calificativo de Erickson (1973) “subjetividad disciplinada”. Para estos autores, la subjetividad facilita la relación entre los participantes y afirman que el uso de la empatía personal y la subjetividad disciplinada son fundamentales en la recopilación de datos. Este tipo de subjetividad recuerda a muchos investigadores “que quien investiga forma parte de la situación, del contexto y de los fenómenos sociales que él o ella pretende comprender” (p.419).

El análisis de datos es una fase, dentro de la investigación, donde el investigador debe reflexionar sobre el proceso, los datos, las preguntas que le guiaron, etc. Debe reconstruir todos los datos a través de su mente y darles forma en un relato escrito o informe. Para MacMillan y Schumacker (2005), la reflexión es un concepto que incluye un examen riguroso de los

compromisos personales y teóricos para ver cómo sirven en cada enfoque cualitativo elegido, esbozando el problema de la investigación, generando datos y desarrollando interpretaciones específicas. “En otras palabras, la reflexión es una autoobservación rigurosa llevada a cabo por el investigador a lo largo de todo el proceso de investigación” (p.419).

Para controlar y evaluar el impacto de la subjetividad del investigador y de su punto de vista, los investigadores cualitativos combinan cualquiera de las siete estrategias presentadas en la tabla siguiente y que son:

1. Colega curioso.
2. Registro de campo.
3. Diario (inmediato) de campo.
4. Consideraciones éticas registradas.
5. Auditoría.
6. Corroboraciones formales de la información inicial.
7. Reflexión crítica.

**Tabla 25. Estrategias para mejorar la reflexión y controlar la subjetividad del investigador**

INTELIGENCIA	CARACTERÍSTICAS
COLEGA CURIOSO	Selecciona un compañero que facilita el análisis lógico de los datos y la interpretación; realizada, a menudo, cuando el asunto posee mucha carga emocional o las experiencias del investigador son contrarias a los valores durante la recopilación de datos.
REGISTRO DE CAMPO	Mantiene un registro de fechas, tiempo, escenarios, personas, y actividades para obtener el acceso a los informadores y para cada colección de datos recopilada.
DIARIO (INMEDIATO) DE CAMPO	Registro de las decisiones tomadas durante el diseño emergente y la argumentación; incluye consideraciones sobre la validez de los datos.
CONSIDERACIONES ÉTICAS REGISTRADAS	Registro de los conflictos éticos, las decisiones y las actividades en el diario de campo, y de las autorreflexiones.
AUDITORÍA	Registro de las técnicas de organización de datos, los códigos, las categorías como una “serie de decisiones”.
CORROBORACIONES FORMALES DE LA INFORMACIÓN INICIAL	Se encarga de las actividades de confirmación formal como una encuesta, grupos elegidos o entrevistas.
REFLEXIÓN CRÍTICA	Autocrítica planteando preguntas difíciles; punto de vista.

Fuente: MacMillan y Schumaker (2005, p.421).

La reflexión crítica es la confirmación constante; por parte del investigador, de sus actividades y funciones durante todo el proceso de la investigación. Esta concienciación fomentada promueve la transformación social y personal.

Otra estrategia empleada es el posicionamiento que realizan los investigadores. Puede ser de tipo social, cultural, histórico, racial, etc., dentro del estudio. En ocasiones, los investigadores críticos escriben en la introducción su posicionamiento, pudiendo incluir las preferencias metodológicas, la historia de su vida, sus puntos de vista sobre la presentación de los datos y el análisis, entre otros.

Según la opinión de algunos autores (Adams et al. 2007, Stake 2005, MacMillan y Schumaker, 2005), la estructura que debe tener el proceso de análisis de datos sería el siguiente:

1. Tener un marco teórico claro y definido sobre el cual se basen las interpretaciones del investigador. Tener un amplio conocimiento de aquellos estudios de investigación con temáticas similares al propio y que puedan fortalecer la investigación.
2. Tener en cuenta constantemente la naturaleza de las preguntas de investigación y la forma como éstas pueden ser modificadas o definitivamente establecidas durante el proceso de recogida de datos y la forma como estas preguntas contribuirán a dar forma al análisis y las conclusiones en el informe final.
3. Detectar modelos en los datos. La repetición de modelos en los datos puede contribuir al fortalecimiento de una percepción o interpretación del investigador.
4. Identificar rarezas y desviaciones atípicas que puedan ocasionar temas emergentes que no hayan sido previstos por el investigador.
5. Comparar con la teoría. Cotejar las interpretaciones con otras de estudios anteriores.
6. Identificar y clasificar grupos: codificación y clasificación estructurada de datos.
7. Construir un informe preliminar.
8. Validar el contenido del informe a través de comunicaciones con los participantes y con el marco teórico establecido como base de la investigación.

#### **7.5.10. TRIANGULACIÓN**

Triangular una investigación consiste en recoger información desde diferentes perspectivas, con el fin de contrastar y comparar los hechos, es decir, comprobar su autenticidad y observar las diferencias o semejanzas.

El principio básico de la triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación efectuados desde diversos ángulos o perspectivas. Constituye un paso preliminar excelente para la elaboración de un informe analítico.

La triangulación nos ha permitido establecer relaciones entre diferentes tipos de datos para compararlos y contrastarlos, pudiendo de esta manera verificar los datos y conseguir una mayor fiabilidad.

Blández, J. (2000), afirma que una investigación es fiable cuando es estable segura y digna de confianza. Distingue dos tipos de fiabilidad la interna y la externa (pp. 71-73):

- La fiabilidad interna se presenta cuando todos los participantes de una investigación coinciden en la descripción de los acontecimientos. Se pueden contrastar los datos con personas que pertenecen al equipo de investigación, con personas que no pertenezcan al equipo de investigación pero que hayan estado implicadas en determinados acontecimientos importantes y/o con personas que no pertenezcan al equipo de investigación como otros docentes, otros investigadores, etc.
- La fiabilidad de una investigación es externa si otros investigadores no pueden replicar su desarrollo.

Stake, (1988) establece cuatro estrategias de la triangulación:

- Triangulación de las fuentes de datos: es el esfuerzo por ver si lo que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias.
- Triangulación del investigador: otros investigadores observan la misma escena o el mismo fenómeno.
- Triangulación de la teoría: cuando se elige una comisión o revisores con puntos de vista teóricos alternativos, uno conductista, otro holista, por ejemplo.

- Triangulación metodológica: utilizando diferentes métodos para la comprensión de la misma realidad: observación, entrevista, revisión de documentos, etc.

De entre las cuatro estrategias que establece Stake, nosotros hemos utilizado la triangulación del investigador y la metodológica, fundamentalmente.

### 7.5.11. GRUPOS DE DISCUSIÓN

Los grupos de discusión es una técnica cualitativa de recogida de datos que se ha aplicado en sus orígenes en la investigación de mercados, y que se aplica también a la investigación educativa.

La literatura anglosajona recoge esta técnica con las denominaciones de “focus group” o “group interview”. Para algunos autores (Frey y Fontana, 1991), los grupos de discusión, junto con otras técnicas grupales como el torbellino de ideas, los grupos Delfos y grupos nominales entre otros, constituirán modalidades de la entrevista de grupo. Sin embargo, otros autores (Watts y Ebbut, 1987), marcan diferencias respecto a la suma de entrevistas individuales que sugiere la entrevista de grupo, ya que determinan que se trata de establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo.

Krueger, R (1991), da una definición muy completa del grupo de discusión:

En resumen, un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (p.24).

#### 7.5.11.1. Origen de los grupos de discusión

Las entrevistas grupales surgieron por necesidad ya que los científicos sociales veían que la entrevista individual tradicional con cuestionario predeterminado y respuestas cerradas, limitaba las respuestas del entrevistado. Se dieron cuenta que las estrategias donde se utilizaban preguntas abiertas permitían al sujeto entrevistado oportunidades para comentar, explicar y compartir experiencias.

Los científicos sociales, entonces, comenzaron a considerar otras estrategias donde el investigador tuviera un papel menos directivo y dominante, y el informante pudiera tener la oportunidad de opinar sobre las áreas consideradas por él mismo como las más importantes.

Comenzaron a tener importancia las entrevistas no directivas y las entrevistas grupales, sobre todo en la investigación de mercados debido a que producen resultados fiables a un costo razonable.

De esta manera, los comienzos del grupo de discusión, como herramienta de investigación social y de mercado, se remontan a los años 40. Se suele señalar como manual fundacional del grupo de discusión la obra de Merton, Fiske y Kendall (1956), titulada *The focused interview*, ya que en ella se encuentran identificados la mayor parte de elementos que forman la estructura básica del grupo de discusión: la espontaneidad, los procedimientos no directivos y la importancia de analizar tanto lo que se dice como lo que no se dice.

Para Gil Flores, J. (1992-1993), el origen se encuentra en el desarrollo de dos tipos de técnicas de entrevista, las no directivas y las de terapia de grupo empleadas en psiquiatría (p.201). El tipo de datos que se obtenían por estos medios, incluían preocupaciones, sentimientos o actitudes de los participantes no limitados por las concepciones previas del investigador.

En España, la línea en que se ha desarrollado la técnica del grupo de discusión ha estado marcada por la orientación psicoanalítica. Fundamentalmente se ha utilizado en el campo de la sociología, donde destaca la obra publicada por Jesús Ibañez en 1986. Para este autor, el moderador se limita a escuchar la autoconfesión del grupo, y solo plantea el tema de la discusión. Sin embargo, en la literatura anglosajona de este tema, el enfoque que ha dominado



ha sido el conducticta-cognitivo, donde el moderador formula preguntas estímulo antes las que obtienen la respuesta del grupo. Siguiendo esta perspectiva se encuentra la obra publicada por Krueger (1991).

Las aplicaciones de esta técnica en la investigación sobre la realidad educativa han tenido lugar en campos como la evaluación de programas, la valoración de necesidades, la exploración de valores o para la valoración de la eficacia educativa. En el ámbito de la investigación educativa no ha alcanzado los niveles de otras técnicas

#### **7.5.11.2. Características de los grupos de discusión**

Los grupos de discusión están generalmente compuestos por entre siete y diez personas, con un máximo de doce. Debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en los puntos de vista.

Están compuestos de personas que son similares entre sí, pero que no se conocen mucho. La homogeneidad viene determinada por los propósitos del estudio. En nuestra investigación, el grupo de discusión estuvo formado por padres de alumnos de cuarto de Primaria/2º Elemental, que participaron en la investigación-acción de esta tesis. Tenían en común el colegio y la clase de sus hijos, pero no se conocían en exceso.

Los grupos de discusión producen datos de interés para los investigadores, no están pensados para desarrollar un consenso, sino para determinar las percepciones, sentimientos y maneras de pensar de los consumidores (en nuestro caso, los padres) acerca de los productos y servicios que utilizan (el tipo de método de enseñanza de innovación, realizado en esa clase).

Los grupos de discusión producen material cualitativo obtenido mediante preguntas abiertas en las que los participantes pueden escoger la manera de contestar, y también mediante la observación que los investigadores hacen de ellos. El investigador cumple varias funciones: modera, escucha, observa y analiza.

La discusión es guiada, los temas están cuidadosamente escogidos y ordenados de antemano, basándose en un análisis de la situación. El moderador usa preguntas abiertas elegidas previamente, aunque parezcan espontáneas.

#### **7.5.11.3. Metodología de los grupos de discusión**

El proceso para realizar una investigación utilizando la técnica de grupos de discusión, comienza con la elección del tema o la realidad que se quiera investigar. Después, se determina el número de grupos necesarios, que depende de la disponibilidad de presupuesto y tiempo para la investigación, así como de los segmentos de la población que puedan aportar información al tema elegido.

El siguiente paso consiste en la formación de cada grupo (7 a 10 personas), homogéneas en cuanto al tema pero lo suficientemente desconocidos para que puedan hablar libre y francamente. Se les informa vagamente sobre el tema de discusión y sobre la duración de la misma (entre una y dos horas).

Una vez configurado el grupo, se busca el lugar de la celebración. Las características del lugar de reunión deben ser las de un local poco ruidoso con sillas cómodas. La mejor disposición de las sillas es circular u ovalada, de manera que todos los participantes puedan verse las caras.

Cuando comienza la reunión, el moderador plantea el tema y provoca el deseo de discutirlo. Se debe crear un ambiente relajado que es necesario para que los sujetos hablen con libertad.

La forma de registrar los datos (el discurso oral), se realiza mediante una grabación en audio, en vídeo o la observación directa por otra persona. La grabación en audio es menos intrusiva pero no recoge las expresiones gestuales de los sujetos, por lo que se recomienda la grabación en vídeo. Para poder realizar anotaciones por escrito in situ, es aconsejable que al moderador le ayuden otros investigadores y sus observaciones.

El siguiente paso consiste en el análisis de los datos que guarda similitud con los procedimientos que se utilizan para los datos cualitativos obtenidos de entrevistas, observaciones y diarios,

entre otras técnicas. Se recomienda que al término de la sesión, el moderador y el investigador ayudante se retiren y comprueben sus notas de campo. En ellas es importante que recojan los siguientes aspectos: modificaciones del guión de la entrevista, características de los participantes, frases o palabras descriptivas usadas, subtemas que hayan surgido, evaluación del entusiasmo de los participantes, consistencia de sus comentarios y conductas, la comunicación no verbal y el tono de la conversación entre otros.

Por la claridad del texto, transcribimos lo que Krueger, R. (1991) dice sobre el proceso de análisis:

El proceso de análisis comienza con una recopilación de todos los materiales producidos por el proceso de investigación y una revisión o encuadre general de todo el proceso. El rol del analista puede situarse en un continuo que va desde la simple reestructuración de los datos directos en un extremo hasta la realización de interpretaciones en el otro. El proceso de análisis implica el tomar en cuenta las palabras, el tono, el contexto, la comunicación no verbal, la consistencia interna de las respuestas, el grado de imprecisión de éstas y las grandes ideas básicas. Es indispensable utilizar técnicas de reducción de datos, Por último, lo más importante es lograr que el análisis del discurso producido por los grupos de discusión sea un proceso sistemático y verificable (p.121).

### **7.5.11.4. Ventajas y limitaciones de los grupos de discusión**

Las entrevistas a grupos de discusión ofrecen varias ventajas que podemos resumir de la siguiente manera:

- La técnica es un método de investigación social en su esencia, ya que recoge datos de la vida real en un entorno social.
- El carácter abierto de las discusiones le permite al moderador desviarse del guión, por lo que es flexible.
- Poseen una alta validez subjetiva.
- Tienen un costo relativamente reducido.
- Ofrece resultados rápidos.

- Posibilita al investigador el incrementar el tamaño de la muestra estudiada.
- Todas las técnicas de recogida de información tienen limitaciones, y las entrevistas grupales no son una excepción. Estas limitaciones afectan a la calidad de los resultados. Entre las principales limitaciones están las siguientes:
- Los grupos de discusión permiten al investigador un menor control que las entrevistas individuales. Los participantes pueden influirse e interaccionar entre ellos.
- El análisis de datos es complejo por el contexto social que genera la interacción grupal y que es necesario tener en cuenta. Se pueden producir cambios de opinión en un mismo sujeto.
- Es necesario que los moderadores tengan una formación especial.
- Las diferencias que se produzcan entre los grupos pueden ser problemáticas.
- La dificultad de reunir a un grupo.
- La discusión debe tener lugar en un entorno facilitador. El tener en cuenta esos factores a menudo provocan problemas logísticos que una entrevista individual no genera.

## 7.6. OTRAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

### 7.6.1. LAS ENCUESTAS

Las técnicas de recogida de datos pueden ser cuantitativas o cualitativas, aunque en principio, ninguna de las técnicas se asocie directamente a un método. No obstante siempre podemos pensar que un estudio donde se utilice una encuesta será inevitablemente cuantitativo, aunque este no sea nuestro caso. La elección de esta técnica se ha debido fundamentalmente a la capacidad de recopilar datos ajustados a las cuestiones que se plantean, la adaptabilidad

a las personas a las que se dirigen y por la menor inversión de tiempo, esfuerzo y medios económicos (Giráldez, 2007, p. 142).

La encuesta es una de las técnicas más utilizada en el ámbito de las ciencias sociales y consiste en obtener datos al interrogar a una muestra de personas previamente seleccionada.

Uno de los instrumentos básicos de la investigación por encuesta son los cuestionarios. Este instrumento permite conocer la opinión de los encuestados mediante preguntas formuladas por escrito y que se pueden responder sin la presencia del encuestador. La ventaja que presenta esta técnica es que es posible encuestar a un mayor número de personas y la inversión de tiempo por parte del investigador es menor. Como contrapartida, el destinatario no puede consultar sus dudas.

La elaboración de los cuestionarios necesita de un diseño cuidadoso, y las preguntas deben intentar conseguir la colaboración del encuestado. Hay diferentes maneras de formular las preguntas de un cuestionario (Blaxter, Hughes y Tight, 2000, p.218):

1. Cantidad o información puntual. Preguntar por un año, una cantidad, etc.
2. Categoría.
3. Lista o elección múltiple. Aparecen una relación de respuestas y se debe señalar una o varias.
4. Escala. Responde a la pregunta: ¿cómo? La respuesta puede ser una escala de valor de menos a más o viceversa.
5. Clasificación. Dada una lista, se clasifica por orden.
6. Cuadrícula o tabla completa. Se colocan ítems en una tabla y se pueden señalar o clasificar.
7. Final abierto.

Los cuestionarios incluyen dos tipos básicos de preguntas:

1. De identificación del sujeto: edad, sexo, nivel educativo, tipo de centro y especialidad, entre otros.

2. De contenido: realidades concretas, actividades, conocimientos sobre un tema, opiniones sobre un tema y propósitos, entre otros.

En nuestra investigación hemos realizado tres tipos de encuestas diferentes:

- a. Cuestionario realizado a los profesores de música de los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid. Se obtuvieron 195 participantes que completaron el cuestionario. Este cuestionario se ha elaborado con diferentes tipos de preguntas, la mayoría de escala, también de lista o elección múltiple, y un final abierto (Anexo 11, p. 655).
- b. Encuesta de opinión a los alumnos de 2º de E. Profesionales de Lenguaje Musical. Por ser los alumnos del último curso de esa especialidad, queríamos obtener respuestas cualitativas y de opinión, que reflejaran todo su paso, los seis años de estudios realizados en esa asignatura (Anexo 7, p. 637).
- c. Encuesta de opinión y evaluación de los alumnos de 4º de Primaria/2º de Elemental sobre el proyecto de I-A. Formada por preguntas sencillas y cortas del estilo de escala, adaptado a niños de 9-10 años.

## RESUMEN

Capítulo dedicado a la metodología. Antes de analizar las diversas técnicas de investigación, hemos tratado la fundamentación metodológica analizando los diferentes paradigmas. El tipo de investigación realizado en este trabajo ha sido fundamentalmente cualitativo, aunque se han utilizado algunas técnicas cuantitativas, por lo que se puede hablar de una metodología mixta. Se han estudiado los criterios que regulan la investigación cualitativa y se ha comparado con la investigación cuantitativa. Se han analizado los métodos de investigación empleados en los diferentes itinerarios: estudios de caso e investigación-acción, junto con las técnicas que hemos empleado para la recolección de los datos.



## Capítulo 8

# CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN





## **8.1. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LOS CONSERVATORIOS Y CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA DE MADRID**

Para poder entender mejor el objeto de estudio de nuestra investigación, los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical, hemos necesitado estudiar y comprender el conjunto de circunstancias que lo rodea.

Nuestra investigación se ha desarrollado en un centro educativo y por lo general, todo lo que rodea al centro educativo es parte de su contexto y puede influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Wittrock, C. M. (1989), destaca la importancia que tiene para el investigador el estudio y la consideración del contexto:

La consideración de estos aspectos relativos al contexto puede a) ayudar a los investigadores a comprender cómo adquieren conocimientos los individuos y los grupos a partir de las actividades y los acontecimientos diarios en medios educativos tanto formales como informales, b) ayudar a los investigadores a determinar los factores que constriñen o respaldan la actuación en un contexto dado, y c) llevar a comprender lo que hace que dos contextos sean funcionalmente equivalentes (p.313).

Este autor analiza los trabajos de otros investigadores que han tratado el tema del contexto y extrae una serie de aspectos relacionados con el modo de considerarlo. Según este análisis puede tratarse de diferentes tipos de contexto: el contexto local inserto en niveles de contexto más amplios, el contexto histórico del lugar, el contexto histórico del acontecimiento específico que se estudia, y el contexto del enfoque de la investigación.

En este capítulo hemos considerado el contexto general de la investigación, el contexto local inserto en otros niveles de contexto y el contexto histórico del lugar. En cada itinerario de la investigación hemos dedicado un espacio a analizar el contexto específico de ese itinerario y en el análisis de los datos, hemos tenido en cuenta el contexto histórico del acontecimiento específico estudiado y también el contexto del enfoque realizado.

Es importante también aclarar que no solo la escuela, y en menor escala el aula, forman una comunidad educativa, un grupo social que se sitúa entre la familia y la sociedad. Nosotros queremos destacar también el grupo social que se origina en los Conservatorios y sus aulas. Los Conservatorios de Música, como veremos más adelante, son centros que ofrecen una enseñanza reglada de la música. Son centros donde los alumnos acuden a formarse como músicos profesionales. El centro donde se desarrolla la mayor parte de la investigación, el CIM Padre Antonio Soler, es un centro donde conviven dos tipos de enseñanza: la general y la musical. Las dos enseñanzas son regladas, pero la musical, a diferencia de la general, no es obligatoria. En este centro, por lo tanto, hay dos tipos de aulas: las que se forman con los alumnos que estudian de manera integrada la enseñanza general y musical; y las que se forman con alumnos que sólo acuden al centro a estudiar la enseñanza musical reglada. Este punto ha sido importante tenerlo en cuenta por los diferentes sistemas sociales que se han constituido en sus aulas. El estudio de sus características ha contribuido a comprender, de mejor manera, el desarrollo de los aprendizajes que en ellas se produce.

Siguiendo con la idea del aula como sistema social, Aguirre, A. (1995) realiza el siguiente razonamiento:

Sin embargo, la escuela posee su propia personalidad y su propia estructura social-cultural, siendo analizable como *sistema social autónomo*, con agrupamientos internos (profesores, alumnos, consejo de padres, etc.) e interacciones (liderazgos, grupos de iguales, etc.).

La acción escolar se realiza dentro de un contexto social cultural (familias, barrio, pueblo, etc.) pero recibe la presión normativa de los centros docentes que, como organizaciones que son, generan su propio clima, su propia cultura y sus propias señales de identidad” (p.627).

Realizadas estas consideraciones generales sobre el contexto y su importancia, comenzamos nuestro estudio del contexto primero por los Conservatorios de Música de Madrid, para terminar con los Centros Integrados de Música, y en especial con el CIM “Padre Antonio Soler”, lugar donde se realiza la mayor parte de la investigación.

## 8.2. LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA DE MADRID

Los Conservatorios de Música son centros de enseñanza musical organizada y oficializada, donde se ofrece una enseñanza reglada y se forman los futuros profesionales de la música.

El origen del término, nos lo relata Pérez, M. (1993), cuando analiza el pasado de estos centros musicales. Se remonta a la época del Barroco y nos cuenta que los mejores músicos del Barroco, como Vivaldi, dieron clase de música a niños abandonados de hospicios. Refiriéndose a los hospicios relata:

“Estos centros, que nada por lo tanto tenían que ver en un principio con la música, se llamaban en Italia Conservatorios, por conservar en ellos a los niños pobres y abandonados (...). Prácticamente eran los únicos centros donde en un principio se enseñaba la música. Por eso no nos extrañe que al oficializarse la enseñanza de la música a finales del siglo XVIII en Italia y en París, los primeros centros específicamente musicales tomen su nombre, que luego quedaría consagrado, de estos orfanatrofios”(p.18).

Por lo tanto, y según Pérez, M (1993), los primeros lugares que reciben el nombre de Conservatorios, eran orfanatos donde vivían los niños pobres y abandonados. Sabemos que Vivaldi enseñaba música en unos centros parecidos donde vivían niñas huérfanas. Quizás la unión de los dos aspectos provocó que en Italia, sobre todo, los centros específicamente musicales tomaran ese nombre. Ahora vamos a detallar el origen de esos centros musicales.

### 8.2.1. ORIGEN DE LOS CONSERVATORIOS DE MÚSICA

El origen de la institución educativa como tal, se encuentra en las Sociedades Económicas de Amigos del País, que se ocuparon, además de sus actividades económicas, de la cultura, entre cuyas actividades estaba la enseñanza de la música. Pérez, M. (1993, pp.18-20), nos dice que en esas Sociedades, desde finales del s. XVIII, ya se impartían algunos rudimentos de solfeo y de algún instrumento: “De muchas de estas sociedades nacieron a finales del siglo XIX los actuales Conservatorios” (p.19). Nos informa que todavía existen en España algunos

Conservatorios, como el de Santiago de Compostela, que siguen estando en la actualidad bajo el patrocinio de la Sociedad Económica de Amigos del País.

Encontramos otros antecedentes del primer Conservatorio de Música, en Madrid, en el Real Seminario de Nobles, donde se daba importancia a la educación musical dentro de dicha institución. En su reglamento decía que deberá haber dos maestros de música, uno de violín y otro de piano. Para los alumnos de ese centro, Fray Pedro de Carrer y Lanchares, publicó en 1805, unos *Rudimentos de música* que se completaron en 1815 con la publicación de un *Solfeo práctico*.

### **8.2.2. EL PRIMER CONSERVATORIO DE ESPAÑA: EL CONSERVATORIO DE MADRID**

El primer Conservatorio de Música que hubo en España fue el Real Conservatorio María Cristina de Madrid, creado por Real Decreto del 15 de julio de 1830, bajo la tutela de la mencionada reina. El primer director fue el cantante italiano Francesco Piermarini quien expuso en el primer Reglamento interior del centro (publicado en 1831), los criterios y plazas del Centro. Para facilitar la lectura del mismo, lo exponemos en un cuadro o tabla:

**Tabla 26. Criterios del Reglamento interior del Conservatorio de Madrid (1831)**

<b>PROFESORES</b>	Diecisiete: composición, piano y acompañamiento, violín y viola, solfeo, violoncelo, contrabajo, flauta y clarinete, oboe y corno inglés, fagote, trombón, trompa, clarín, harpa, lengua castellana e italiana y baile para las alumnas. Eran nombrados por el Rey.
<b>EQUIPO DIRECTIVO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Director, subdirectora para las alumnas y ayudanta.</li> <li>• Desde 1838 hasta 1856 figura un Viceprotector o representante nombrado por el Rey, que generalmente no es músico.</li> <li>• En 1856 comienzan a ser músicos los directores que son auxiliados por una Junta Consultiva formada por el profesor de composición, piano y violín.</li> <li>• Desaparece la figura del Viceprotector.</li> </ul>
<b>OTROS PROFESORES</b>	Rector Espiritual que impartirá las clases de geografía, historia sagrada y mitología. Celebrará la Santa Misa.
<b>TIPOS DE ALUMNOS</b>	Gratuitos, pensionistas, internos, externos y medio pensionistas.
<b>TITULACIÓN</b>	Al final de los estudios se impartirá el título de Profesor Discípulo
<b>EDAD DE INGRESO</b>	Entre los ocho y los doce años y los quince y dieciséis. En el Reglamento de 1858 se lleva como tope máximo hasta los 14 y 20 años, según las materias.

Fuente: MacMillan y Schumaker (2005, p.421).

### 8.2.2.1. Situación ó enclave

El Conservatorio de Madrid fue cambiando de situación desde su creación en 1830 hasta nuestros días. Pérez, M. (1993, p.23) relata todos los emplazamientos, que ordenamos cronológicamente:

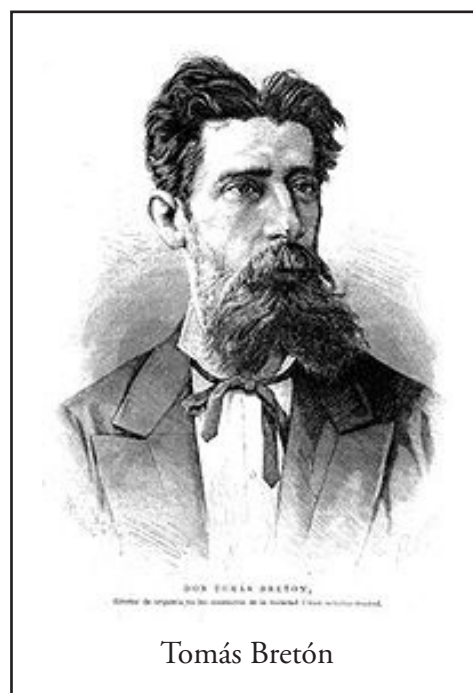
- En 1830: la Plaza de los Mostenses.
- De 1852 a 1925: Teatro Real.
- De 1925 A 1943: Diferentes asentamientos como casas particulares y tiendas de música. La Casa Aeolina, Unión Musical Española, Campos Fuentes, Matamala y Rodríguez, piso-pensión de la calle Pontejos y el Teatro Alcázar.
- De 1943 a 1966: Palacio de Bauer, de la calle San Bernardo
- De 1966 a 1990: Teatro Real.

- 1990 hasta nuestros días: Edificio Sabatini, de la calle Doctor Mata, que fue el antiguo Hospital de San Carlos.

#### 8.2.2.2. Directores

El primer músico que ocupó el cargo de director fue Piermarini en 1838. Le siguió la etapa de los viceprotectores y en 1868, comienza la lista de ilustres músicos directores: Emilio Arrieta (1868-1894)

- Jesús Monasterio (1894-1897)
- Jimeno Lerma (1897-1901).
- Tomás Bretón (1901-1912 y 1913-1921)
- Roda (1912)
- Bordás (1921-1939)
- P. Otaño (1940-1951)
- F. Sopena (1951)
- Jesús Guridi (1956)
- José Cubiles (1962)
- Cristobal Halfter (1964)
- Francisco Calés (1966)
- José Moreno Bascuñana (1974)
- Miguel del Barco (1979)
- Pedro Lerma (1983)
- E. López de Arenosa (1985)
- Carlos Esbrí (1987)
- Miguel del Barco (1989-2008)



- Anselmo I. De la Campa (2008- enero de 2012)
- Ana Guijarro Malagón (enero 2012-julio 2013)
- Adolfo Garcés Compans (julio 2013-julio 2014)
- Ana Guijarro Malagón (julio 2014 hasta la actualidad).

### 8.2.2.3. Reglamentos

A lo largo de la historia de este Conservatorio, se suceden muchos reglamentos. Solo mencionaremos los que tengan relación con nuestro objeto de estudio, o mencionen aspectos de la asignatura Solfeo de la Música.

Además del Reglamento interno de 1831, del que ya hemos hablado, vamos a mencionar el Reglamento orgánico provisional de 1858, donde se dividen los estudios superiores (cinco años de composición dramática e instrumental y religiosa) y los estudios de aplicación (canto, declamación, cuerda, viento, lengua italiana, solfeo, piano, armonía y órgano). Este Reglamento tuvo unas Instrucciones para su aplicación que son: *Instrucciones para el buen desempeño de las enseñanzas y para el régimen y disciplina del Real Conservatorio de Música y Declamación, de 1861*. En estas Instrucciones se distingue el solfeo general (tres cursos), del solfeo específico para canto. Fueron famosos los métodos de solfeo y de composición de H. Eslava, que se incorporó al claustro de profesores en 1855. Estos métodos seguirán teniendo vigencia en los Conservatorios hasta muy entrado el s. XX.

Aparece un nuevo Reglamento en 1871, pero el Conservatorio se llamará ahora Escuela Nacional de Música. En 1868 ya había cambiado su nombre bajo la dirección de Emilio Arrieta, llamándose entonces Escuela de Música y Declamación.



#### **8.2.2.4. El Conservatorio de Madrid en el siglo XX**

El último cuarto del siglo XIX fue una época de crisis en el Conservatorio de Madrid, con disminución de profesorado, bajos sueldos y exceso de alumnado. En 1883 se permite la matriculación de alumnos libres lo que provoca un aumento de alumnado.

El mandato de Tomás Bretón fue un mandato largo. Bretón estuvo preocupado por la calidad de la enseñanza y limitó el número de alumnos por profesor. En su mandato aparece el reglamento de 1917, que ha continuado en vigor en muchas de sus partes, en todos los Conservatorios Estatales.

El Decreto de 1942 acaeció en la época del P. Otaño, donde se aumentó el número de cátedras: paleografía, musicología, vihuela, canto gregoriano y virtuosismo en piano y violín. En la práctica, muchas de estas enseñanzas no funcionaron hasta después de la Reglamentación de 1966, en que es declarado Conservatorio Superior de Madrid.

#### **8.2.3. OTROS CONSERVATORIOS DE MADRID**

En la Comunidad de Madrid existen actualmente doce Conservatorios Profesionales de Música, de diferente titularidad; y dos Centros Integrados de Música que también actúan como Conservatorios de Música ( tienen alumnos de enseñanzas no integradas)

Siguiendo el artículo de Pérez, M. (1993), que aunque fue publicado en 1993, su redacción es de 1990, los datos que aporta sobre la situación y número de conservatorios de Madrid en aquella época es la siguiente:

Por lo que se refiere a la Comunidad de Madrid en el momento actual hay cinco Conservatorios Estatales (uno Superior, cinco Profesionales, los de las calles Amanuel, Perú, Arturo Soria, Tetuán y Palmípedo; y dos Elementales, Alcalá y Majadahonda), dos Profesionales de la Comunidad de Madrid y diez Municipales. En total habrá unos 39 centros no estatales (p.40).

La situación actual ha cambiado bastante. En primer lugar, las competencias de Educación han pasado a la Comunidad de Madrid y ya no son Conservatorios del MEC. La mayoría de

los Conservatorios de Madrid son Profesionales y las competencias las tiene la Comunidad. Los profesores son todos funcionarios (de carrera o interinos), los que pertenecían a los dos Conservatorios Profesionales de la Comunidad de Madrid a los que se refiere en la anterior cita (los situados en la C/ Ferraz y el de San Lorenzo de El Escorial) que eran profesores laborales, han tenido la posibilidad de pasar a ser funcionarios, por lo que la figura del profesor laboral está desapareciendo.

Con la aprobación de la LOGSE en 1990 se intentó que los Conservatorios Profesionales no tuvieran alumnos de E. Elemental y que quedaran algunos Conservatorios solo Elementales. La realidad fue otra ya que no había una infraestructura suficiente de escuelas de Música que pudieran albergar a los alumnos de enseñanzas elementales y también la cantera de los alumnos de enseñanza profesional peligraba. El resultado ha sido la existencia de nueve Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad de Madrid, tres Conservatorios Profesionales de Música Municipales y dos Centros Integrados de Música. También hay un Conservatorio Superior de Música. En lo que respecta a las Escuelas de Música hay autorizadas 113 Escuelas de Música, distribuidas de la siguiente manera:

**Tabla 27. Escuelas de Música de la Comunidad de Madrid**

<b>MADRID SUR</b>	28
<b>MADRID ESTE</b>	30
<b>MADRID OESTE</b>	23
<b>MADRID NORTE</b>	19
<b>MADRID CAPITAL</b>	13

Fuente: Elaboración propia a partir de la Oferta Educativa de la Comunidad de Madrid.

**Tabla 28. Conservatorios y Centros Integrados de Música de la CAM**

CENTRO	TITULARIDAD	DIRECCIÓN	LOCALIDAD
Conservatorio Profesional de Música “Adolfo Salazar”	Comunidad de Madrid	Ferraz, 62	MADRID
Conservatorio Profesional de Música “Amaniel”	Comunidad de Madrid	Amaniel, 2	MADRID
Conservatorio Profesional de Música “Joaquín Turina”	Comunidad de Madrid	Ceuta, 8	MADRID
Conservatorio Profesional de Música “Teresa Berganza”	Comunidad de Madrid	Palmípedo, 3	MADRID
Conservatorio Profesional de Música de Arturo Soria	Comunidad de Madrid	Arturo Soria, 140	MADRID
Conservatorio Profesional de Música “Victoria de los Ángeles”	Comunidad de Madrid	Avda. de la Felicidad, 27	MADRID
Conservatorio Profesional de Música de Alcalá de Henares	Comunidad de Madrid	Alalpardo, s/n (Edificio CEI)	ALCALÁ DE HENARES
Conservatorio Profesional de Música de Majadahonda	Comunidad de Madrid	Pza. de Colón, s/n	MAJADAHONDA
Conservatorio Profesional de Música de Getafe	Comunidad de Madrid	Avda. de las Arcas del Agua, s/n	GETAFE
Conservatorio Profesional de Música “Manuel de Falla” de Alcorcón	Municipal	Carballino s/n	ALCORCÓN
Conservatorio Profesional de Música “Manuel Rodríguez Sales”	Municipal	Plaza de Pablo Casal, 1	LEGANÉS
Conservatorio Profesional de Música “Rodolfo Halffter”	Municipal	Canarias, 10 post.	MÓSTOLES
Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas, de Música y de Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba”	Comunidad de Madrid	General Ricardos, 177	MADRID
Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas, de Música y de Educación Primaria y Secundaria “Padre Antonio Soler”	Comunidad de Madrid	Floridablanca, 3	SAN LORENZO DE EL ESCORIAL

Fuente: Elaboración propia a partir de [http://www.rivasciudad.es/portal/guiaestudios/08/08PDF01CONSERVATORIOS\\_PROFESIONALES.pdf](http://www.rivasciudad.es/portal/guiaestudios/08/08PDF01CONSERVATORIOS_PROFESIONALES.pdf)

En el Itinerario cuarto de nuestra investigación, hemos analizado las diferentes perspectivas sobre la enseñanza del Lenguaje Musical que tienen los profesores de Lenguaje Musical e Instrumento que trabajan en los Conservatorios y Centros Integrados de Música de la Comunidad de Madrid. En esta ocasión, han participado profesores pertenecientes a los dos Centros Integrados de Música y a seis Conservatorios Profesionales, de los nueve que existen con titularidad de la Comunidad de Madrid. En el capítulo 12, dedicado a este itinerario, ampliamos la información al respecto.

### **8.3. LOS CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA DE MADRID**

#### **8.3.1. CONCEPTO DE CENTRO INTEGRADO DE MÚSICA**

Las enseñanzas musicales en España se han caracterizado, históricamente, por estar aisladas y marginadas respecto del sistema educativo, por su escasa regulación jurídica y por una presencia minoritaria y casi testimonial con respecto a otras enseñanzas.

En los años noventa se produce una gran transformación de las enseñanzas musicales en dos campos: el de la ordenación en el marco jurídico y el de la perspectiva social. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso la integración de la música en el sistema educativo con una triple finalidad básica: consolidar su presencia en las enseñanzas de régimen general, realizar una nueva regulación como ámbito especializado y profesionalizado; y, democratizar el acceso de la población a la formación musical (Lemes, 2000).

En el marco de las enseñanzas especializadas de música, esta nueva ordenación educativa establece dos vías de enseñanza musical diferenciadas y complementarias, atendiendo a la orientación y carácter de las mismas: una, de carácter profesional, dirigida a conseguir los máximos niveles de cualificación de los futuros profesionales y que conducen a la obtención de títulos oficiales; y otra, de carácter aficionado (no reglada), cuya finalidad es proporcionar

una formación musical de calidad, destinada a la mayoría de la población. En el primer caso los estudios se imparten en los conservatorios y en el segundo en las escuelas de música, nuevo modelo de centro creado por el artículo 39.5 de la LOGSE.

Pero la LOGSE dispuso, también para la primera vía, la creación de un nuevo centro de música donde se pudieran compaginar y simultanear los dos tipos de enseñanza musical y general:

Las administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios, que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados (MEC, 1990).

La necesidad de crear centros integrados donde los alumnos pudieran cursar de manera simultánea las asignaturas de música con las de carácter general era real y venía a subsanar todos los problemas con los que nos hemos encontrado los estudiantes de música: la dificultad de compaginar horarios y responsabilidades, las pérdidas de tiempo en desplazamientos y en esperas entre clase y clase, la falta de tiempo para dedicar al estudio personal del instrumento y de las demás asignaturas, la soledad e incompreensión en las aulas de enseñanza general donde eres visto como un “bicho raro”, la presión y el estrés de los exámenes en ocasiones coincidentes en el tiempo de las asignaturas de ambas enseñanzas, y la falta de relación y conexión entre los tutores de ambas enseñanzas, entre otros muchos.

La estructura del sistema educativo de la LOGSE estableció un paralelismo cronológico respecto a las edades, prescritas o idóneas, en las que el alumnado debe cursar ambos tipos de enseñanzas. Por eso, la sincronía es casi total entre las edades de educación primaria (6-12 años) y las contempladas como edades idóneas para cursar el grado elemental de música, ahora enseñanzas elementales (8-12 años); es plena en la educación secundaria y los cuatro primeros años de las enseñanzas profesionales de música, al igual que en el bachillerato y los dos últimos años de la e. profesional (16-18 años). Tal y como muestra el cuadro:

<b>ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE MÚSICA</b>	<b>ENSEÑANZAS DE LOS CICLOS 2º Y 3º DE PRIMARIA</b>
Primero	Tercero de Primaria
Segundo	Cuarto de Primaria
Tercero	Quinto de Primaria
Cuarto	Sexto de Primaria

<b>ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE MÚSICA</b>	<b>ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>
Primero	1º de la ESO
Segundo	2º de la ESO
Tercero	3º de la ESO
Cuarto	4º de la ESO
Quinto	1º de Bachillerato.
Sexto	2º de Bachillerato

Ahora bien, es importante destacar cual es la finalidad que la administración concede a este tipo de centros:

Estos centros tienen como finalidad facilitar a los alumnos la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas elementales y profesionales de Música con, respectivamente, las de Educación Primaria y Educación Secundaria en un solo centro y con adaptaciones de currículo y de horario que alivien la carga lectiva que han de afrontar y contribuyan a encauzar su esfuerzo personal con vistas a la obtención de los mejores resultados. (MEC Orden 2579/2016, de 17 de agosto, p.1).

La administración incide en dos aspectos importantes: alivio de la carga lectiva y las adaptaciones de currículo y horario; con el fin de obtener los mejores resultados. Nos ha parecido interesante realizar un resumen de las ventajas que tienen los Centros Integrados de Música, con respecto a los Conservatorios Profesionales de Música, ya que en ellas residen sus características principales.

### **8.3.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA**

En este punto hemos querido señalar las principales características funcionales de este tipo de centros, que justifican su existencia por los beneficios que aportan a los alumnos y profesores que conviven en ellos:

1. Posibilita que los alumnos que estudian música puedan simultanearlo con sus estudios de enseñanza general rentabilizando tiempo, responsabilidades y espacio:
  - 1.1. No se producen pérdidas de tiempo en desplazamientos, por encontrarse los dos tipos de estudio en el mismo espacio.
  - 1.2. Se aprovecha mejor el tiempo para el estudio, no hay tiempos muertos, no hay que esperar entre clase y clase de música.
  - 1.3. El horario de las asignaturas musicales no es siempre de tarde, cuando el alumno está más cansado, después de trabajar toda la mañana. Los dos tipos de enseñanza comparten el horario y el rendimiento del alumno mejora.
  - 1.4. Terminada la jornada de trabajo (lectiva), el alumno tiene tiempo para el estudio individual en casa, ya que la práctica instrumental así lo exige.
2. Posibilita la integración curricular tanto de las asignaturas de música como de las generales, y sobre todo de las dos en conjunto. Se propiciará que la acción educativa del profesorado tenga un marco adecuado, al compartir con el profesorado del sistema general, aspectos esenciales de toda actividad docente: objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación en un solo proyecto educativo global, respetuoso con la diversidad del alumnado y la especificidad del currículo de las diferentes asignaturas.
3. Permite superar los problemas de incompatibilidad derivados de la sobrecarga lectiva que supone la simultaneidad de ambos tipos de estudios.

4. Proporciona una serie de efectos benefactores para los profesores, alumnos y para la estructura académica y organizativa de estos centros:
  - 4.1. Creación y vivencia colectiva de un clima artístico permanente.
  - 4.2. Posibilidad del trabajo cooperativo entre profesorado perteneciente a diferentes cuerpos, aprovechando la sinergia que se produce entre ellos.
  - 4.3. La existencia de dos tutores (el musical y el general) para cada alumno, permite tener un conocimiento mejor del alumno y de su trayectoria como estudiante, facilitando mejores rendimientos en el alumnado.
  - 4.4. Facilita el estudio y trabajo de todas las agrupaciones instrumentales (grupos de cámara, orquestas, banda, coro, etc)
  - 4.5. Posibilita la realización del montaje de obras artísticas que integran especialidades musicales y de enseñanza general, facilitando la integración del currículum, estimulando la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, desarrollando la creatividad individual y colectiva y contribuyendo a la motivación del profesorado y alumnado.
5. Reduce, para la administración, el gasto que supone el mantenimiento de dobles instalaciones, ya que con los necesarios retoques, los centros de ESO y bachillerato y/o conservatorios, principalmente de nueva creación, se convertirían en centros capaces de albergar ambos tipos de enseñanzas.

Señaladas las características principales de estos centros, vamos a mencionar cuáles son los Centros Integrados de Música de la Comunidad de Madrid, deteniéndonos en el centro que nos interesa, por ser donde se ha realizado la mayor parte de nuestra investigación.



### **8.3.3. LOS CENTROS INTEGRADOS DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

En la Comunidad de Madrid existen dos Centros Integrados de Música: El Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” (creado en 2003), y en Centro Integrado de Enseñanzas Musicales “Federico Moreno Torroba”. Los dos centros tuvieron un origen similar, fueron creados a partir de un Conservatorio Profesional, que sigue existiendo en su interior. Se diferencian fundamentalmente en que sólo el CIM “Padre Antonio Soler” integra sus enseñanzas desde Tercero de Primaria/ Primero de Elemental, hasta 2º de Bachillerato/Sexto de E. Profesionales. EL CIEM Federico Moreno Torroba, solo integra las enseñanzas desde 1º ESO/1º E. Profesionales, a pesar de que tiene alumnos de E. Elemental que cursan sus estudios de manera no integrada.

#### **8.3.3.1. El Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba”**

El edificio en el que se encuentra el Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música y Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba”, está dentro de los límites de lo que fue la Real Posesión de Vista Alegre, amplio espacio delimitado por las calles del General Ricardos, Clara Campoamor, Carcastillo, Padre Amigó, Arnedo y Blasón. Actualmente ocupa el edificio que, desde el 18 de Julio de 1947, albergó el Orfanato Nacional de El Pardo.

Este centro integrado fue creado al amparo del Decreto 72/2006, de 7 de septiembre (BOCM, 14/9/2006), que dice lo siguiente:

El Centro Integrado, cuya creación se dispone por el presente Decreto, asumirá las enseñanzas de Música de grado elemental y medio, reconocidas con validez académica oficial al Conservatorio Profesional de Música “Ángel Arias Macéin” por el Real Decreto 719/1985, de 19 de abril, y se ubicará en la finca de Vista Alegre de Carabanchel. Esta asimilación viene exigida por la necesaria adecuación a la tipología del centro, en el que se impartirán las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas Artísticas de Música.

La creación de este Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba” permitirá

mantener la oferta pública de enseñanzas profesionales de Música en la zona y atender a la creciente demanda de este tipo de opción educativa integrada, para los alumnos de enseñanzas artísticas.

Al igual que ocurrió con el CIM “Padre Antonio Soler”, este centro integrado se ha creado a partir de un Conservatorio Profesional de Música, pero también a diferencia del primero, sólo imparte enseñanzas integradas en la enseñanza Secundaria, no en la Primaria.

El centro comenzó a funcionar como integrado en el curso 2006/2007 a partir de la ORDEN 7308/2006, de 14 de diciembre, (BOCM; 19/01/07) por la que se dispone la puesta en funcionamiento del Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas de Música y de Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba”.

### **8.3.3.2. El Centro Integrado de Música (CIM) “Padre Antonio Soler”**

#### **8.3.3.2.1. Origen**

El Centro Integrado de Música fue creado en el año 2.003 por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, en virtud del Real Decreto 73/2.003, de 22 de mayo, (B.O.C.M. 5 de junio de 2.003) y de la Orden 3414/2.003, de 23 de junio, (B.O.C.M. 15 de julio de 2.003), para dar continuidad a las enseñanzas musicales regladas del Conservatorio Profesional de Música “Padre Antonio Soler” y hacer realidad el proyecto de aulas integradas que se venía realizando en dicho Conservatorio desde el año 1.995.

Eso fue lo que ocurrió en los inicios del centro integrado de música “Padre Antonio Soler”.

Uno de los profesores del claustro lo cuenta en un artículo:

El punto de partida de este proyecto se sitúa en los albores de la reforma del sistema educativo, con la recién estrenada LOGSE. Fue durante el curso 92/93 cuando surge entre un grupo de profesionales -que posteriormente diseñaríamos dicho proyecto- algunas dudas sobre la labor diaria de un conservatorio de música típico, en el que se enseñaba a jóvenes entusiastas de la música a ser profesionales sin más remedio y sin mayor planteamiento que el que todo estuviera a favor...

A partir de ahí, y movidos por una fuerte inquietud profesional y el deseo innovador de aportar al sistema un nuevo modelo pedagógico, a través del cual –y siguiendo un modelo de centro de indudable carácter artístico- se integrara en un mismo proyecto la enseñanza general y la formación artístico-musical, se pusieron en marcha en 1994 los mecanismos administrativos necesarios para la creación de un centro integrado de enseñanza musical (Grau, R. 2000, p.29).

### **8.3.3.2.2. Localización**

El Centro Integrado de Música se halla situado en el municipio de San Lorenzo de El Escorial, que con 10.500 habitantes aproximadamente, es uno de los núcleos más importantes de la Sierra Oeste de la Comunidad de Madrid. Ocupa la Primera y Segunda Casas de Oficios, proyectadas por Juan de Herrera en 1.587. Son dos edificios prácticamente iguales, de planta rectangular, constituidos por un gran cuerpo hacia la Lonja al que se adosan perpendicularmente cuatro menores separados por patios que en su día estuvieron porticados. Fray Antonio de San José Pontones diseñó en 1.770 el paso elevado y sostenido por arcos rebajados que une la Segunda con la Primera Casa de Oficios.

El acceso al Centro se realiza por la calle Floridablanca, paralela a la Lonja del Monasterio, con entrada diferenciada para la enseñanza no integrada (Primera Casa de Oficios) y para la integrada (Segunda Casa de Oficios).

### **8.3.3.2.3. Procedencia del alumnado y familias**

El alumnado procede de San Lorenzo, El Escorial y otras zonas de la localidad cercanas. Algunos alumnos acuden al Centro desde localidades próximas utilizando medios de transporte propios. Otros alumnos pueden hacer uso de las rutas que la Comunidad de Madrid, a través de la Dirección de Área Territorial Madrid-Oeste, ha proporcionado al Centro.

Los padres tienen presente que la educación impartida en nuestro Centro tiene una línea musical (enseñanza no obligatoria) bien sea en la línea integrada o en la no integrada, junto con la enseñanza obligatoria ya que el Centro es selectivo en este campo (los alumnos realizan

una prueba de aptitudes musicales para acceder a 1º de Grado Elemental, y de conocimientos musicales-instrumento, lenguaje musical- para acceder a cualquier curso intermedio).

Su nivel socioeconómico es heterogéneo, perteneciendo fundamentalmente a la clase media, media-alta. La mayor parte trabaja en el sector terciario, existiendo un grupo creciente de padres y madres con profesiones liberales. El nivel cultural de las familias, en correspondencia con lo anterior es alto, con una preocupación especial por la educación artístico-musical.

#### **8.3.3.2.4. Principios pedagógicos**

Los principios pedagógicos fundamentales de este centro son dos: ofrecer una educación integral donde el eje principal es la música, para posibilitar la formación de profesionales de la música en un sentido amplio, desarrollando una orientación académica y profesional específica; y una enseñanza de calidad donde se potencia la interdisciplinariedad y la integración de las distintas enseñanzas musicales y generales y donde se produce un seguimiento del alumno desde los 8 hasta los 18 años, siempre por dos tutores.

Además se potencia una educación en valores y capacidades como la sensibilidad artística, el espíritu crítico, la creatividad, la autodisciplina y responsabilidad, la capacidad de trabajo específico para el estudio y la práctica instrumental, la autonomía personal, el respeto y tolerancia y el espíritu de colaboración y trabajo en grupo, entre otros.

#### **8.3.3.2.5. Horario general del centro**

El horario lectivo del Centro está comprendido entre las 8,30 (para los Bachilleratos) y las 22 horas. A rasgos generales las enseñanzas integradas (Primaria y secundaria obligatoria) ocupan la franja horaria entre las 8,45 y las 17 horas, considerando la jornada de mañana de 8,45 a 13,15/ 13,30/ 13,45 según los grupos. Los Bachilleratos están desde las 8,30 a las 14,30, pudiendo tener alguna sesión por la tarde.

Las Enseñanzas No Integradas entre las 15 y las 22 horas, considerada toda ella jornada de tarde. Se produce pues un período intermedio en el que se solapan las dos modalidades de enseñanzas, entre las 15 y las 17 horas.

### **8.3.3.2.5.1. Modalidad integrada**

#### *Enseñanzas elementales/ E. Primaria*

Las asignaturas musicales se distribuyen de la siguiente manera:

Lenguaje Musical: de lunes a viernes en horario de mañana, ocupando el espacio destinado al área de artística en un colegio convencional.

Coro: diferentes agrupaciones, con dos sesiones, una de mañana y otra de tarde. Para 3º y 4º de primaria y 1,30 horas en una jornada de tarde para 5º y 6º Clases individuales de Instrumento: las clases individuales de instrumento se distribuyen de lunes a viernes en los períodos de aulas abiertas, en algunas ocasiones en el período de 16 a 17 horas previo a la salida de las rutas.

Clases colectivas de instrumento: Este curso todas las especialidades instrumentales tienen clase colectiva en enseñanzas elementales, en el caso de la especialidad de percusión, su clase instrumental es ya de por sí , colectiva.

La mayoría de las clases colectivas de las enseñanzas elementales están situadas el miércoles en horario de 15 a 17 horas, o en la franja de 16 a 17 de lunes a jueves. En algunos casos se agrupan alumnos de las dos modalidades de enseñanza.

Hay tres agrupaciones instrumentales, orquesta de cuerda para la enseñanza integrada, orquesta de cuerda para la enseñanza no integrada y banda para los alumnos de las enseñanzas integradas. Sesiones de 1 hora 15 minutos:

El horario general del Centro (PEC) condiciona el hecho de que cuando las sesiones de antes del recreo son de hora, los 15 minutos de 8:45 a 9:00 se unen a la primera sesión haciendo que ésta sea de 1 hora 15 minutos. Estas sesiones están situadas en las áreas de lengua y matemáticas en su gran mayoría.

Según se recoge en el PEC (Proyecto Educativo de Centro), las clases individuales de música de los alumnos de primaria están situadas dentro de su jornada escolar, en los espacios denominados Aulas Abiertas.

Las Aulas Abiertas (AA), son unidades lectivas flexibles distribuidas dos veces a la semana, (por ejemplo, martes y jueves), que permiten la utilización de la misma franja horaria para las dos enseñanzas (musical y de primaria) mediante la duplicación de una sesión del currículo de primaria. El alumno asiste a su clase de matemáticas en la primera hora y en la segunda asiste a clase de instrumento, o viceversa.

Estas aulas abiertas se sitúan en todos los cursos en las dos áreas instrumentales (Matemáticas y Lengua) impartidas en todos los casos por el profesor tutor del grupo, de forma que el alumno que tiene clase en uno de los períodos de AA (Matemáticas- Lengua) compensa esa salida en el otro período (Lengua- Matemáticas) en el que repite sesión ya que no sale del aula a clase de instrumento individual.

El profesor tutor del grupo realiza las adaptaciones metodológicas y curriculares necesarias para alcanzar una progresión uniforme en la consecución de los objetivos de las dos áreas instrumentales, en un diseño de atención personalizada, de forma que en el horario individual del alumno se cumple en cualquier caso lo establecido en la LOMCE (2).

#### *Enseñanzas Profesionales / ESO y Bachillerato*

Las asignaturas musicales se distribuyen de la siguiente manera:

La distribución de mañanas abiertas y aulas abiertas en unos días determinados hacen que las sesiones del resto de los días sean de 45 minutos, por lo que las áreas comunes de música, Lenguaje Musical y Armonía, que tienen una duración de 1 hora, estén desplazadas a las tardes, donde las sesiones (dos) tienen duración de 1 hora.

En la distribución de las aulas abiertas y mañanas abiertas se tienen en cuenta las agrupaciones donde coinciden alumnos de cursos diferentes, por ejemplo Conjuntos de Piano y Guitarra y

Música de Cámara; se hacen coincidir Mañanas y/o Aulas Abiertas para posibilitar las salidas conjuntas de estos alumnos.

En Bachillerato/ 5º y 6º de EE. Profesionales todas las materias están situadas en el horario de la mañana. En la asignatura de Historia de la Música hay dos grupos de cada uno de los cursos, uno por la mañana y otro por la tarde, configurados en función del horario de instrumento / Cámara/ Acompañamiento de los alumnos.

Las agrupaciones formadas por alumnos de la enseñanza integrada y no integrada, Orquesta de Cuerda, Orquesta de Cámara, Banda, están situadas a continuación de la jornada de la enseñanza integrada, entre las 16 y las 19 horas, para facilitar la asistencia de los alumnos de la modalidad no integrada. Las agrupaciones mixtas de Música de Cámara formadas por alumnos de ambas modalidades de enseñanza se procuran situar en la franja más cercana a la finalización de la jornada de Centro Integrado. En este curso 2014/2015 se han formado dos orquestas con alumnos de 1º y 2º de E. Profesional/ESO; una de ellas solo de cuerda y otra mixta con alumnos de cuerda y viento y una agrupación de flautas y oboes. EL resto de alumnos de 3º a 6º en la cuerda y de 1º a 6º en el viento constituyen dos grandes agrupaciones: la Orquesta de Cámara y la Banda.

### **8.3.3.2.5.2. Modalidad no integrada**

Los alumnos de la modalidad No Integrada acuden al Centro al terminar su jornada escolar en otros centros y provienen de diferentes localidades de la zona. La confección de los grupos en las asignaturas comunes: Lenguaje Musical, Coro, y las asignaturas del departamento de Composición, se realiza teniendo en cuenta los datos aportados por las familias a la hora de realizar la matrícula.

Se tienen en cuenta los alumnos repetidores a la hora de establecer los horarios de las asignaturas comunes para evitar coincidencias en la elaboración de sus horarios individuales.

La distribución de las asignaturas se hace de lunes a viernes preferentemente a partir de las 17 horas, reservando las horas centrales de la tarde a los grupos de los alumnos de menos edad. Los ensayos de la Orquesta y Banda en jueves y viernes limita las posibilidades de utilizar esos

días para las asignaturas comunes de enseñanzas profesionales, por lo que éstas se sitúan entre el lunes y miércoles para los cursos de 1º y 2º y entre lunes, martes y viernes para el resto de los cursos.

Puesto que la plantilla de profesores de música es la misma para las enseñanzas integradas y no integradas, los horarios individuales de los profesores se realizan teniendo en cuenta esta doble dedicación horaria.

Se intenta realizar, en la medida de lo posible, horarios compactos de Centro integrado (9 a 17 horas) o de conservatorio (de 16 a 22), a excepción de aquellos profesores que manifiestan preferencia por un horario partido. Por esta razón la máxima ocupación del centro se localiza en la franja común de ambas enseñanzas.

#### **8.3.3.2.6. Ordenación y currículo de las enseñanzas integradas**

##### **Currículum de las enseñanzas**

En el curso 2015/2106 se implanta la LOMCE en todos los cursos de Primaria, según el cuadro de distribución:



**Primaria/Enseñanzas Elementales**

		Nº sesiones semanales			
Áreas		3º E. Primaria / 1º EE. Elementales	4º E. Primaria / 2ª EE. Elementales	5º E. Primaria / 3º EE. Elementales	6º E. Primaria / 4º EE. Elementa
EE PRIMARIA	Ciencias Sociales	1,5	2	2	2
	Ciencias de la Naturaleza	1,5	2	2	2
	Educación artística (Plástica)	1	1	1	1
	Educación Física**	1	1	1	1
	Danza	1	1	1	1
	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos			1	
	Lengua castellana y literatura	6	5	5	5
	Lengua extranjera	3	3	3	3
	Matemáticas	5	5	5	5
	Religión /Atención Educativa	1,5	1,5	1,5	1,5
EE ELEMENTALES	Instrumento individual	1	1	1	1
	Lenguaje Musical	2	2	2	2
	Coro	1,5	1,5	1,5	1,5
	Audición /Percusión corporal	1	1	1	1
	Instrumento colectiva	1	1	1*	1*
	Orquesta de cuerda/ Agrup. de viento			2	2

## ESO / Enseñanzas Profesionales

En la ESO el currículum se ordena según la siguiente distribución, en función de las instrucciones de 19 de junio sobre la implantación de la LOMCE en Centros Integrados.

		Nº sesiones semanales			
Materias		1º ESO/ EEPP. LOMCE	2º ESO/ EEPP. LOE	3º ESO/EEPP. LOMCE	4º ESO/EEPP LOE
EE SECUNDARIA	Biología y Geología	3		3	3*
	CC. Naturaleza		3		
	CC. Sociales, Geografía e Historia	3	4	3	3
	Ed. Ciudadanía Ed. Ético-cívica		1		1
	Educación Física	2	2	2	2
	Ed. Plástica y Visual	2			3*
	Física y Química			3	3*
	Tecnología programación y robótica/ Informática	2		2	3*
	Latín				3*
	Lengua castellana y Literatura	5	5	4	4
	Inglés	4	3	3	3
	Matemáticas	4	4	4	4
	Religión/MAE		2		2
	Religión/ Valores Éticos	1		1	
	Tutoría	1	1	1	1
EE PROFESIONALES	Instrumento individual	1	1	1	1
	Coro*	1,5	1,5		
	Lenguaje Musical	2	2		
	Armonía			2	2
	Música de Cámara			1	1
	Repertorio con piano o clave**		0,5	0,5	0,5
	Piano Complementario***			0,5	0,5
	Conjunto/Orquesta/Banda	2	2	2	2

**Bachillerato/ 5º Y 6º EE. Profesionales**

Materias		Nº sesiones semanales	
		1º Bachillerato/ 5º EE. Profesionales	2º Bachillerato/ 6º EE. Profesionales.
		LOMCE	LOE
EE. BACHILLERATO	Educación Física	2	
	Filosofía /Hª de la Filosofía	4	3
	Historia de España		4
	Inglés	4	3
	Lengua Castellana y Literatura	4	4
	Hª del Arte (Mod. Humanidades)		4
	Hª del Mundo Contemporáneo (Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales)	3	
	Latín (Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales)	3	4
	Matemáticas aplicadas a las CCSS (Modalidad Ciencias Sociales)	3	
	Física y Química (Mod. Ciencias)	3	
	Física (Modalidad Ciencias)		4
	Biología y Geología (Mod. Ciencias)	3	
	Matemáticas (Modalidad Ciencias)	3	4
EE. PROFESIONALES 5º Y 6º	Análisis /Fundamentos	1,5	2
	Instrumento	1,5	1,5
	Música de Cámara	1	1
	Orquesta/ Banda/ orquesta Barroca	3	3
	Repertorio con Piano	0,5	0,5
	Historia de la Música	1,5	1,5
	Acompañamiento ( piano y guitarra)	1,5	1,5
	Optativa	1	

## ENSEÑANZAS MUSICALES POR ESPECIALIDADES

### Enseñanzas Elementales

Asignaturas para todas las especialidades, excepto Percusión

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES
<b><u>PRIMER CURSO</u></b>	
Instrumento	Clase individual 1
	Clase colectiva 1
Lenguaje Musical	2
Iniciación al Coro (Proyecto Propio) implantación a partir del curso 2015/16	1
<i>Audición*</i>	<i>1</i>
<b><u>SEGUNDO CURSO</u></b>	
Instrumento	Clase individual 1
	Clase colectiva 1
Lenguaje Musical	2
<i>Iniciación al Coro *</i>	<i>1</i>
<i>Audición*</i>	<i>1</i>
<b><u>TERCER CURSO</u></b>	
Instrumento	Clase individual 1
	Clase colectiva 1
Lenguaje Musical	2
Coro	1.30
<i>Audición*</i>	<i>1</i>
Orquesta o Conjuntos instrumentales vocales	1
<b><u>CUARTO CURSO</u></b>	
Instrumento	Clase individual 1
	Clase colectiva 1
Lenguaje Musical	2
Coro	1.30
<i>Audición*</i>	<i>1</i>
<i>Orquesta o Conjuntos instrumentales vocales</i>	<i>1</i>

NOTA: Las asignaturas en cursiva son adecuaciones curriculares del proyecto del CIM.

\*Solo en Enseñanzas Integradas.

## Percusión

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES
<b><u>PRIMER CURSO</u></b>	
Instrumento	Clase colectiva 2
Lenguaje Musical	2
Iniciación al Coro (Proyecto Propio) implantación a partir del curso 2015/16	1
<i>Audición*</i>	1
<b><u>SEGUNDO CURSO</u></b>	
Instrumento	Clase colectiva 2
Lenguaje Musical	2
Coro	1
<i>Audición*</i>	1
<b><u>TERCER CURSO</u></b>	
Instrumento	Clase colectiva 2
Lenguaje Musical	2
Coro	1.30
<i>Audición*</i>	1
Orquesta o Conjuntos instrumentales vocales	1
<b><u>CUARTO CURSO</u></b>	
Instrumento	Clase colectiva 2
Lenguaje Musical	2
Coro	1.30
<i>Audición*</i>	1
<i>Orquesta o Conjuntos instrumentales vocales</i>	1

NOTA: Las asignaturas en cursiva son adecuaciones curriculares del proyecto del CIM.

\*Solo en Enseñanzas Integradas.

## Enseñanzas profesionales

### Instrumentos Sinfónicos

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	
<b>1º Y 2º</b>		
Instrumento	Clase individual	1
Orquesta / Banda / Conjunto (para Saxo y Percusión)		1.30
Lenguaje Musical		2
Repertorio Piano (sólo en 2º curso)		0.30
<b>3º Y 4º</b>		
Instrumento	Clase individual	1
Orquesta / Banda / Conjunto (para Saxo y Percusión)		2
Armonía		2
Piano Complementario		0.30
Música de Cámara		1
Repertorio Piano		0.30
<b>5º Y 6º</b>		
Instrumento	Clase individual	1,30
Orquesta		2
Música de Cámara		1
Historia de la Música		1,30
Repertorio		0,30
Optativa*		1
Análisis /Fundamentos		1,30/2

NOTA: Las asignaturas en cursiva son adecuaciones curriculares del proyecto del CIM.

\*Solo en Enseñanzas Integradas.

### Instrumentos Polifónicos (Piano y Guitarra)

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	
<b><u>1º Y 2º</u></b>		
Guitarra / Piano	Clase individual	1
Conjunto		1
<i>Coro*</i>	<i>Para todos los alumnos</i>	<i>1.30</i>
Lenguaje Musical		2
<b><u>3º Y 4º</u></b>		
Guitarra / Piano	Clase individual	1
Armonía		2
Música de Cámara		1
Conjunto (sólo en 3º)		1
Acompañamiento (sólo en 4º)		1
<b><u>5º Y 6º</u></b>		
Guitarra / Piano	Clase individual	1,30
Música de Cámara		1
Historia de la Música		1,30
Acompañamiento		1,30
Optativa**		1
Análisis/Fundamentos		1,30/2

NOTA: Las asignaturas en cursiva son adecuaciones curriculares del proyecto del CIM.

\*Solo en Enseñanzas Integradas.

**Música antigua: Flauta de pico y Viola de gamba**

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	
<b><u>1º Y 2º</u></b>		
Instrumento	Clase individual	1
Conjunto – Consort		1
Lenguaje Musical		2
Coro		1.30
Repertorio con clave (OPTATIVA)		0.30
<b><u>3º Y 4º</u></b>		
Instrumento	Clase individual	1
Conjunto – Consort		1
Armonía		2
Música de Cámara		1
Repertorio con clave		0.30
<b><u>5º Y 6º</u></b>		
Instrumento	Clase individual	1,30
Conjunto – Consort – Orquesta barroca		1
Música de Cámara		1
Historia de la Música		1.30
Análisis		1.30
Clave complementario (OPTATIVA)		0.30
Repertorio con clave		0.30



### Clave y Cuerda pulsada

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES
<b><u>1º Y 2º</u></b>	
Instrumento	Clase individual 1
Lenguaje Musical	2
Coro	1.30
Bajo Continuo	0.30
<b><u>3º Y 4º</u></b>	
Instrumento	Clase individual 1
Armonía	2
Música de Cámara	1
Bajo Continuo	1
<b><u>5º Y 6º</u></b>	
Instrumento	Clase individual 1,30
Conjunto – Orquesta barroca	1,30
Música de Cámara	1
Historia de la Música	1.30
Análisis	1.30
Bajo continuo	1

También tendrán que elegir, en los dos últimos cursos, una de estas dos opciones:

Opción a) ITINERARIO DE INSTRUMENTO:

Análisis	1.30
Asignaturas optativas	1 hora (especificadas en la pág. 34)

Opción b) ITINERARIO DE COMPOSICIÓN:

Fundamentos de Composición	2 horas
Asignatura optativa	1 hora

### **Asignaturas Optativas**

Los alumnos de todas las especialidades de Viento Madera, Viento Metal, Cuerda y Percusión, cursarán una asignatura optativa en 5º curso de enseñanzas Profesionales, independientemente del Itinerario escogido

Los alumnos de Piano y Guitarra cursarán una asignatura optativa en 5º y otra en 6º cursos de Enseñanzas Profesionales, independientemente del Itinerario escogido.

Los alumnos de Flauta de Pico y viola de Gamba, cursarán la optativa en 2º curso de Enseñanzas Profesionales y los de Clave lo harán en 3º y 5º de EE:PP.

#### **8.3.3.2.7. Promoción y permanencia en las enseñanzas integradas (Art. 14. Orden 2579/2016, de 17 de agosto)**

Los alumnos podrán continuar en las enseñanzas que se imparten de forma integrada siempre que mantengan, tras la celebración de las correspondientes sesiones finales de evaluación, los requisitos académicos para cursar de forma simultánea los cursos de ambas enseñanzas que guarden la correspondencia establecida, una vez aplicados los criterios de promoción y permanencia establecidos de forma independiente para las enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria, por un lado, y para las de régimen especial de Música, por otro.

Los alumnos que no cumplan simultáneamente los requisitos de promoción de ambas enseñanzas deberán repetir el curso correspondiente de cada uno de los dos tipos de enseñanzas. Los alumnos podrán repetir, en esas condiciones, un máximo de tres veces a lo largo de las enseñanzas integradas, una en el período correspondiente a los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y enseñanzas elementales de Música, salvo que el alumno ya hubiera repetido el primer ciclo de la Educación Primaria, y dos más en el período correspondiente a las enseñanzas profesionales de Música y Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, respetando siempre la limitación de edad en la Educación Secundaria Obligatoria establecida con carácter general.

La promoción y permanencia en las enseñanzas que se imparten de forma integrada de los alumnos que cursen tercero o quinto de Educación Primaria estará condicionada a que cumplan los criterios de promoción establecidos para las enseñanzas elementales de Música, toda vez que al término de esos cursos en Educación Primaria no se adopta decisión de promoción.

Para los alumnos que finalizan el sexto curso de la Educación Primaria y el último curso de las enseñanzas elementales de Música, la promoción y permanencia en las enseñanzas integradas queda supeditada a los resultados obtenidos en la prueba específica de acceso a las enseñanzas profesionales de Música.

Para incorporarse a las materias comunes del Bachillerato correspondientes al primer curso de esa etapa será requisito imprescindible estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria y tener menos de tres asignaturas de las enseñanzas profesionales de Música pendientes de los cursos anteriores.

Este aspecto de la promoción es muy importante ya que condiciona la permanencia en el centro. Si un alumno no consigue superar los requisitos mínimos de la enseñanza general o de la enseñanza musical, no podrá mantenerse en la enseñanza integrada, por lo tanto nos podremos encontrar con dos situaciones:

- a. El alumno promociona en las enseñanzas musicales pero no en las generales de un mismo curso. Podrá continuar estudiando música en el centro, en la modalidad no integrada. Deberá abandonar las enseñanzas generales del centro y matricularse en otro colegio o instituto.
- b. El alumno promociona en las enseñanzas generales pero no en las musicales de un mismo curso. Podrá continuar estudiando música en el centro, repitiendo curso, en la modalidad no integrada. Deberá abandonar las enseñanzas generales del centro y promocionar en otro colegio o instituto.

#### **8.3.3.2.8. Gobierno de los Centros Integrados**

La dirección de los Centros Integrados se regirá por lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y por el conjunto de la normativa vigente para los centros docentes. En tanto se establezca el Reglamento Orgánico de este tipo de centros, el equipo directivo de los Centros Integrados estará formado por Director, Jefe de Estudios, Jefes de Estudios adjuntos y Secretario.

En el CIM Padre Antonio Soler, el equipo directivo está formado por Director, Jefe de Estudios que tiene a su cargo a los tres Jefes de Estudios adjuntos: Primaria, Secundaria y Música; y Secretario.

Los órganos colegiados de gobierno son el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores.

Los órganos de coordinación docente son:

- Departamentos didácticos.
- Departamento de orientación.
- Departamento de actividades artísticas y extraescolares.
- Comisión de Coordinación Pedagógica. (CCP)
- Tutores de alumnos y equipos de evaluación de grupo de las enseñanzas que se imparten de forma integrada (integrados por el conjunto de profesores que imparten en cada grupo, enseñanzas de Música, Educación Primaria o Secundaria).

## **RESUMEN**

Hemos introducido el capítulo hablando de la importancia del contexto en cualquier investigación, y de los tipos de contexto que nos podemos encontrar, sobre todo en una investigación cualitativa.

Nos hemos centrado en los dos espacios donde se desarrolla la investigación: los Conservatorios y los Centros Integrados de Música de la Comunidad de Madrid.

Al hablar de los Conservatorios nos hemos remontado a su origen, deteniéndonos en el primer Conservatorio de España, que fue el de Madrid, que ahora es el RC Superior de Música. También hemos presentado al resto de Conservatorios donde realizamos el itinerario cuarto.

Por último, hemos hablado de los Centros Integrados de Música, explicando el porqué de su existencia y deteniéndonos en el CIM “Padre Antonio Soler”, lugar central del desarrollo de todo el cuerpo de esta investigación.

SEGUNDA PARTE

ITINERARIOS DE  
LA INVESTIGACIÓN



## Capítulo 9

# ITINERARIO PRIMERO DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIOS DE CASO FUNDAMENTALES  
DE PROFESORES DE LENGUAJE  
MUSICAL EN ACTIVO DEL CIM  
PADRE ANTONIO SOLER





## 9.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN DE ESTUDIOS DE CASO FUNDAMENTALES

El primer itinerario de la investigación trata de acercarnos a los estilos de enseñanza de cuatro profesores de Lenguaje Musical que desarrollan su trabajo actualmente en el CIM Padre Antonio Soler.

El deseo de conocer cuáles son los modelos de enseñanza que dichos profesores realizan es lo que nos ha llevado a indagar en sus experiencias de vida y de trabajo, en las influencias recibidas, en las estrategias de enseñanza utilizadas, así como en sus creencias y vivencias musicales. Para ello se les aplicaron dos técnicas de recogida de datos: la entrevista personal semi-estructurada y las observaciones no participativas.

De las cuestiones generales de investigación, este primer itinerario ha tratado de dar respuesta a la mayoría de ellas, ya que es uno de los itinerarios más fuertes. Recordamos cuáles eran esas cuestiones generales:

- ¿Cómo son los modelos de enseñanza de los profesores de Lenguaje Musical del CIM Padre Antonio Soler?
- ¿De qué manera influyen los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical en la formación musical del alumno?
- ¿De qué forma los modelos de enseñanza del profesorado se ven influidos por las características propias de cada grupo de alumnos?
- ¿Qué relaciones se generan entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del instrumento en los alumnos?
- ¿Qué influencias se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de Lenguaje Musical con la utilización o no de las habilidades emocionales?

Por lo tanto, este itinerario trata de responder a los siguientes objetivos de la Tesis:

- Identificar los distintos modelos de enseñanza que realizan los profesores de Lenguaje Musical del CIM Padre Antonio Soler.

- Revelar las conexiones existentes entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del Instrumento.
- Analizar las causas por las que los alumnos aplican o no, lo aprendido en las clases de Lenguaje Musical al estudio de su instrumento.
- Detectar y explicar de qué manera influye el uso o no de las habilidades emocionales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical.

## **9.2. DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CON ESTUDIOS DE CASO FUNDAMENTALES**

### **9.2.1. CONTEXTO**

La investigación se ha realizado fundamentalmente en las aulas de Lenguaje Musical del CIM “Padre Antonio Soler”, lugar donde se han llevado a cabo las observaciones. También se utilizaron cafeterías y restaurantes cercanos al centro, todos ellos en San Lorenzo de El Escorial, para la realización de las entrevistas.

### **9.2.2. PARTICIPANTES**

Los protagonistas de este itinerario de investigación son los profesores, fundamentalmente.

Han participado cuatro profesores de Lenguaje Musical que trabajan actualmente en el CIM Padre Antonio Soler. Uno de ellos es funcionario de carrera y tiene su plaza en el centro. Otro profesor es también funcionario de carrera pero está en expectativa de destino, aunque los tres últimos años está trabajando en el centro. También hay dos profesores funcionarios interinos, uno con contrato laboral porque es un profesor relevista de una profesora que está jubilada parcialmente, y otro está realizando la sustitución de una baja, tanto este curso, como el anterior, que fue cuando se realizaron sus observaciones.

### 9.2.3. MÉTODO Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la obtención de datos de estos estudios de caso se han utilizado técnicas cualitativas: la observación no participativa y la entrevista semiestructurada.

Cada estudio de caso corresponde a un profesor diferente. El periodo de observación también varía de unos profesores a otros. La mayoría de las observaciones se realizaron durante el curso 2015/2016, aunque hay estudios de caso que tienen observaciones realizadas en periodos anteriores. Se realizaron una media de veinte observaciones no participantes a cada profesor.

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron en diferentes momentos y lugares: dos de ellas en cafeterías y restaurantes de la zona, una en un aula del centro y la del último caso fue *on line*, es decir, el profesor escribió directamente sus respuestas. Las otras tres fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas al papel.

También se han utilizado documentos que los profesores han proporcionado en las observaciones: material de trabajo utilizado (en algunos casos material elaborado por el profesor para tratar un aspecto concreto de la clase), cuaderno de notas del profesor, resultados de evaluaciones, entre otros.

Nos hemos podido apoyar a la hora de analizar las observaciones, en el uso de alguna grabación de video de las clases y en fotografías realizadas en diferentes momentos y situaciones de las mismas. A la hora del análisis de los datos nos ha sido de gran ayuda para recordar los momentos diferentes de observación.

### 9.2.4. CUESTIONES ÉTICAS

Los profesores observados para la realización del estudio de caso son compañeros de la doctoranda, por lo que la relación con ellos ha sido fácil. No obstante, y a pesar de la relación de compañeros en unos casos, y de amistad en otros, hemos tratado de asegurarles la objetividad en las observaciones y en la interpretación de los datos.

La mayor parte de las observaciones se realizaron en el curso 2015/2016, por ser el curso en el que la doctoranda dejó de ser la directora del centro. Desde el año 2003 hasta junio de 2015, la doctoranda ocupó el cargo de la dirección del centro, y esa posición le condicionaba el trabajo de investigación. Solo en algunos casos realizó observaciones en la época que ejercía como directora. Al resto de profesores les resultaba difícil separar el papel de directora del de investigadora. En algún caso accedieron, siempre garantizando la objetividad, comprometiéndose a dejarles los informes realizados para su supervisión, pero fue más difícil. También los alumnos se sentían cohibidos con la presencia de la directora en sus clases que iba a observar, no se sabía el qué. Les parecía, en ocasiones, que mi presencia era para juzgar al profesor que tenían en clase. Por eso también tuvimos que hablar con ellos y con sus padres, para explicarles todo el proceso.

Todo cambió en el curso 2015/2016. En este curso se realizaron la mayoría de las observaciones y todas las entrevistas.

La entrada en las clases para la realización de las observaciones también fue fácil, primero porque los alumnos conocían a la investigadora por ser profesora del centro y segundo porque se les había explicado convenientemente cual era la función del observador.

Para la realización de las entrevistas también tuvimos que convencer a los profesores. En primer lugar, se les dio un guión para que conocieran las preguntas fundamentales, ya que por ser la entrevista semiestructurada, surgieron otras preguntas a lo largo de la conversación. El consentimiento informado, en este caso, fue de palabra. Por supuesto se les aseguró el anonimato, y por eso en todos los casos se ha utilizado un seudónimo. La confidencialidad es algo que también se ha respetado, lo que no han querido decir en público se ha quedado en privado. Solo hemos tenido problema con un profesor. En este caso, una vez transcrita la entrevista, que había sido grabada en audio, nos quedaron preguntas que aclarar porque había respuestas contradictorias. En todos los casos habíamos pasado vía mail, unas cuantas preguntas de la entrevista donde necesitábamos aclaración. El resto de profesores contestó sin problema, menos uno que algo enfadado por las preguntas, no quiso contestar. Por supuesto le pedimos disculpas e intentamos manejar la situación lo mejor posible. Finalmente no

contestó a las preguntas y las dudas sobre su entrevista permanecieron. Al final su estudio de caso se desestimó. En el último momento mandó un mail a la doctoranda diciendo que no autorizaba la utilización de la información obtenida en las observaciones y en la entrevista. Otro de los profesores prefirió contestar directamente a las preguntas de la entrevista, por lo que no tuvimos que transcribirla.

### 9.2.5. TRIANGULACIÓN

En esta investigación se han seguido dos tipos de triangulación:

- a. La triangulación de métodos: Los datos recogidos en las observaciones se han triangulado con los datos recogidos en la entrevista, que se han apoyado también en los documentos y en los videos y fotografías. Algunas encuestas de opinión (anexo 7) realizadas a algunos grupos de alumnos de determinados casos, también han servido para triangular la información. En uno de los casos se ha utilizado también, una entrevista colectiva realizada a un grupo entero, grabada en audio y transcrita al papel (anexo 6).
- b. La triangulación de informantes: Los principales informantes fueron los profesores objetos del estudio de caso y las observaciones de la investigadora de la Tesis durante la realización de la entrevista y durante todo el proceso de observación. Los alumnos a los que se les realizaron las encuestas, y en uno de los casos, a los participantes en una entrevista colectiva.

Podemos afirmar que todos los itinerarios de la investigación sirven para triangular los datos obtenidos en el conjunto de la propia investigación.

### 9.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS: LOS INFORMES DE LOS ESTUDIOS DE CASO FUNDAMENTALES

#### 9.3.1. ESTUDIO DE CASO 1. El profesor Adam

Adam es un profesor de Lenguaje Musical, que ejerce como tal desde hace 25 años. Pero Adam, ante todo es un músico. Ya, desde joven, se le ofreció la posibilidad de formarse en España, porque en su país natal latinoamericano:

(...) no había ninguna opción artística, porque yo siempre he querido ser músico, en realidad.

De familia de artistas, su madre cantaba copla y su padre era bailarín, aprendió música de sus hermanas. Lo aprendió jugando, como si fuera algo natural:

El piano, en aquel momento, para nosotros, cuando éramos niños, era un juguete. Era un juguete, que nos tirábamos ahí jugando, cantando y tal, y así aprendí.

Los profesores españoles le marcaron en sus estudios, su profesor de guitarra y la profesora de piano que:

(...) fue la que me sacó para adelante. Siempre digo que ella convirtió a un mal pianista en un pianista mediocre, y eso tiene mucho mérito.

Estudió también composición, armonía e improvisación y encontró otro tipo de caminos musicales diferentes a la interpretación de un instrumento. Porque Adam también es compositor. El realiza arreglos para sus clases de Lenguaje, le gusta utilizar la música que sus alumnos oyen, el pop, para explicar algunos contenidos rítmicos. Para Adam el ritmo es fundamental, aunque no lo más importante:

Para mí, no creo que sea lo más importante, sino lo primario, lo que yo le daría el primer esfuerzo, es al ritmo y a la lectura.

Empezó a dar clases en el año 1992. Trabajó en escuelas de Música durante ocho años y en el año 2000 comenzó en los Conservatorios de Música de Madrid, hasta la actualidad que imparte sus clases en el CIM Padre Antonio Soler. Es un centro que tiene en alta estima:

(...) y sobre todo hay una cosa que se da en el Centro Integrado que se da menos en el Conservatorio, es la formación plena artística: tiene una cosa que es una clase de danza, movimiento, lenguaje musical, clase colectiva. Creo que es un centro, para mí, como explicarlo, de altísima calidad, de gran excelencia, de que todos aquellos niños que tengan una inquietud artística y que tengan esta posibilidad pública, me parece... vamos... extraordinario.

Como ha trabajado también en Conservatorios, nota mucha diferencia en las clases y en los alumnos que acuden al centro solo a estudiar música y los que realizan los dos tipos de enseñanza de manera integrada:

Sí, hay diferencias, muchas y para bien. Las noto porque en el Conservatorio, al trabajar por la tarde, los niños ya vienen quizás un poco cansados de todo el día, y aquí están con toda la energía y veo que el nivel musical y el nivel de formación, diría yo, o de aprendizaje, absorbe mucho más siendo una enseñanza integrada que siendo una enseñanza que está apartada, como es el Conservatorio.

Las edades de los alumnos también le condicionan la forma de dar clase:

En el Conservatorio pueden ser alumnos de diferentes edades. En un primero de grado elemental se pueden encontrar niños de 8,10 e incluso 12 años. Entonces eso dificulta la enseñanza, ya que los niños están en diferentes momentos de aprendizaje. No aprende igual un niño de 8 años que uno de 12.(...) No obstante, yo he notado otro nivel en el Conservatorio, quizás más bajo. Con lo cual eso requiere más esfuerzo, más dedicación quizás, para poner a los chicos a un cierto nivel, No es que lo note ahora, lo llevo notando desde que estoy en el Centro Integrado.

Adam es un profesor que sabe adaptarse a cualquier situación que se le presente, a cualquier grupo, aunque prefiere los alumnos pequeños, los de primero de Elemental:

Yo siempre prefiero los de primero de elemental. A mí me encanta empezar con los pequeños. Sí, si, claro que tengo preferencia. Son las clases más divertidas, los niños están entusiasmados, están con



esa energía que te da un niño de 8 años, y esas caritas.....eso a mí me da mucha fuerza. (...) Y yo te digo que prefiero esto porque los encuentro....Son diamantes en bruto y no están mallados.

Las clases de Adam son divertidas. Él pone mucho entusiasmo en todo lo que hace, y sobre todo mucho amor. Es un profesor vocacional:

Para mí, mira, de todas las asignaturas que podemos dar nosotros en música, el Lenguaje Musical, y mira que he tenido que hacer de todo: he hecho Orquesta, Historia de la Música, Música de Cámara....he dado todo. Análisis, armonía... Y a mí el Lenguaje es lo que más me gusta, me hace sentir vivo. A mí, la Armonía, que he tenido que dar Armonía, y doy Armonía, sí lo doy, lo explico, con todo el cariño y con toda la emoción. Pero a mí la energía que me da esto... es el nacimiento casi de la música.

También es un profesor muy disciplinado y mantiene una estructura bastante homogénea en sus clases que le permite abarcar muchos aspectos musicales con mucha eficacia. Cuando sus alumnos entran en clase ya saben que lo primero que van a hacer son los deberes que ha mandado. Adam siempre manda deberes:

Yo les mando deberes, si les mando, no les agobio con deberes, les mando deberes. Lo que hago es, por lo general, los deberes es primero estudiarlos con ellos. Suele pasar, y esto sí que quería, la diferencia del centro integrado de un conservatorio, es que en el primero por lo general, los niños en el Lenguaje Musical como es una asignatura de colegio, yo mando unos deberes y los deberes se hacen. En el Conservatorio no. Con lo cual me convierto, bueno, pues, tengo que estudiar con ellos y lo que hago es, que lo hacemos en clase y estamos perdiendo media hora que podíamos hacer otras actividades que no estamos haciendo.

---

Entramos en una clase de Adam. Es una clase grande, llena de mesas y sillas. Tres ventanas nos enseñan los árboles que rodean al edificio, ya que está en la segunda planta. Hay dos pianos y una pizarra digital en un lateral. A la espalda del profesor hay otra pizarra que tiene un ejercicio de ritmo escrito.

Los alumnos van entrando un poco atropelladamente porque quieren sentarse en la primera fila. Vienen de su clase de generales que está en el otro edificio y tienen una gran distancia entre ambas clases. Adam está sentado al piano y está improvisando una melodía suave.

ADAM: *¡Buenos días niños! Dice mientras sigue tocando el piano.*

Al. 1: *¡Buenos días, Adam! Dice uno de los alumnos, mientras se sienta y saca los libros encima de la mesa.*

---

A Adam le gusta utilizar un libro guía, porque dice que es una manera de organizar el trabajo del niño. Defiende el uso del libro porque cree que en muchas cosas está “muy denostado”.

Y yo tengo mi teoría sobre un libro. Como decía Violeta Hemsy de Gainza, el libro no hace al profesor, es el profesor quien hace al libro y lo hace bueno. Qué tiene un libro? El libro ordena, le ordena la cabeza al niño de manera que él sabe que de la una va a la dos y de la dos a la tres. Entonces lo estás organizando, y eso es lo bueno.

---

Los niños se van sentando esperando que entre el último alumno que cierra la puerta. Adam deja de tocar el piano, se levanta y con energía les dice:

ADAM: *¿Cómo estáis hoy? ¿Venís con ganas? Ya sabéis, lo más importante es la actitud. A ver, Jorge, siéntate bien, con la espalda recta, que luego tendrás problemas.¿ Habéis estudiado hoy?.. Venga, vamos a ver. Tenemos que corregir los ejercicios de ritmo.*

ALFREDO: *Yo no sabía que había deberes!!!*

ADAM: *¿Cómo que no? A ver, amor, ya sabes que yo siempre mando deberes. No me tienes que volver a decir que no sabías que había deberes. Venga, vamos a ver si alguien quiere salir voluntario.*

Una alumna levanta la mano.

ADAM: *Muy bien, Ceci, empieza a hacer el ejercicio 5.*

La alumna tarda en comenzar, está pensativa. Le cuesta hacer el ejercicio. Entonces el profesor les dice a todos:

ADAM: *¿Queréis el comodín del público?*

NIÑOS: *Siiiiiii* (en voz alta, casi gritando).

Todos comienzan a hacer el ejercicio rítmico con notas. Marcan el compás con la mano. El profesor lo hace con ellos. Cuando terminan, se dirige a la niña, y le dice:

ADAM: *Vamos, Ceci, ahora te toca a ti.*

La alumna comienza a hacerlo sin miedo y no comete ningún error. El profesor le felicita y anota en su cuaderno una calificación.

ADAM: *Muy bien, Ceci. ¿ves?, solo hay que empezar y el ejercicio sale solo, siempre que hayas estudiado, claro. Muy bien. Tú lo has pasado. ¿Otro voluntario?*

Levantán cinco alumnos la mano. Se dirige a uno de ellos y le dice:

ADAM: *Muy bien Sergio. Vas a hacer el ejercicio 6. Fíjate bien que ahora el compás es de 6/8. Ya sabes que todo el cuerpo se tiene que poner a hacer: 1.2.3; 1,2,3, como si estuvieras bailando. Tienes que sentir esa pulsación interna del compás.*

El alumno comienza a hacer el ejercicio y lo hace bien. El profesor le felicita y le pone nota. Manda a otro alumno hacer el siguiente ejercicio. Ahora está en clave de fa. Parece que el alumno tiene problemas con el nombre de las notas.

ADAM: *Vamos Matías, tienes que intentarlo. Sigue, un poco más despacio.*

El alumno sigue pero no le sale muy bien.

ADAM: *Bueno Matías, te ha salido bien a medias y yo quiero un músico completo y no a medias. Lo tienes que estudiar más, ¿vale? Me lo traes el próximo día y esta vez te tiene que salir como....*

Y sin dejarle terminar el resto de la clase dice en alto:

TODOS: *¡... los chorrritos del oro!*

ADAM: *Eso, ¡Cómo los chorrritos del oro!*

Adam es un profesor que anima constantemente a sus alumnos. Les felicita cuando lo hacen bien y les anima a estudiar más cuando no les sale tan bien. Para Adam es muy importante la motivación, trabaja todo lo emocional:

Entonces, hay un componente emocional en el aprendizaje... Emocional significa el estímulo, el reconocimiento, el decirle: muy bien, hay que mejorar, muy bien. Yo considero el refuerzo positivo más en la música que es una disciplina artística.

Después de haber hecho los ejercicios rítmicos, Adam les dice a sus alumnos que van a hacer la percusión a dos voces. Les pregunta si la estudiaron con los dos dedos, como les había dicho. Todos le contestan que sí.

ADAM: *Vamos a hacerlo con orden. Venid al piano. Haced una fila y de uno en uno vais pasando por el piano para hacerlo, ¿de acuerdo?*

TODOS: *Siiii.*

ADAM: *Empieza Laura. Venga, mira el ritmo. Este es el pulso: uno, dos. Cuando estés preparada comienzas.*

La alumna realiza el ejercicio a dos manos, sin ningún problema.

ADAM: *Muy bien, venga chicos vamos a darle un aplauso a Laura.*

Todos aplauden divertidos. Van pasando uno a uno por el teclado. A algunos les sale mejor que a otros. El profesor les corrige y pide para todos un aplauso. Según lo van haciendo se van

sentando en su sitio siguiendo el ejercicio. Cuando todos terminan el profesor les dice que van a cantar. Les pide abrir el libro por una página y les dice:

ADAM: *Miradme todos. ¿Cómo hay que colocarse para cantar? Con la espalda recta, los hombros relajados. Respirad y no hablad. Escuchamos en silencio la escala.*

El profesor toca la escala natural, y luego la melódica.

ADAM: *Vamos a cantar una escala a pulso de blanca: la-si-do-re, respiramos y: mi fa sol#la, respiramos, la -sol-fa-mi, respiramos, re-do-si-la.*

Todos los alumnos cantan junto con su profesor. Después de hacer la escala, cantan el arpeggio, y luego I IV V I VII I (la-re-mi-la- la' sol#la).

ADAM: *Muy bien, chicos. Vamos a cantar ahora, una vez que hemos calentado la voz, la canción. Primero con notas y después con las dos letras. Un niño y una niña se ponen a mi lado para cantarla. Primero lo hacemos todos juntos, ¿de acuerdo? Y luego la cantáis vosotros dos.*

---

A Adam le gustan sobre todo las entonaciones de autor, como él dice: “las canciones de los genios”. Utiliza en sus clases las entonaciones de autor y las canciones populares, nuestro folcklore. Como es compositor, también le gusta elaborar su propio material, sobre todo si quiere trabajar un determinado elemento:

Mira, a mí me gustan las canciones de los genios, de hecho hay gente que se ha dedicado a sacar, digamos, los 40 principales del mundo clásico...y eso me parece fenomenal. Pero yo creo que, para aspectos específicos que queramos trabajar, como somos músicos, podemos componerlo. Yo quiero trabajar la corchea dos semicorcheas, pues entonces voy a componer algo con esos elementos. Los elementos que estoy buscando los compongo yo.

Para Adam la entonación es fundamental, pero no es lo primario. El ritmo ocupa una posición prioritaria:

No es que considere más importante al ritmo, sino lo más prioritario en el sentido para aprender a leer rápidamente y poder funcionar con tu instrumento. No porque la entonación no valga, porque para mí la entonación es fundamental, la voz es fundamental. Lo que pasa es que con la experiencia, me he dado cuenta de que la entonación luego resulta más fácil cuanto tú ya has aprendido el ritmo. (...) En mis clases, si tengo que empezar con un grupo de primero de elemental, por lo primero que empiezo es por el ritmo, y empiezo por la lectura de notas, ya sea con juegos de palabras, con percusión corporal, la identificación visual de la rítmica y de las diferentes células y fórmulas rítmicas.

---

Después de cantarla, el profesor les dice los deberes que tienen para el próximo día. Anotan en su agenda lo que el profesor les dice.

ADAM: *Ahora vamos a ver todos juntos la lección que os mando de deberes por si hay algún problema.*

Primero hacen la lección de entonación y luego la de ritmo. Para ayudarles a entender el ritmo utiliza unas palabras rítmicas y la percusión corporal:

ADAM: *Vamos a hacer el ejercicio con nuestras palabras. Recordad: las dos semicorcheas-corchea son "Chinchaté" y la corchea-dos semicorcheas:.....*

TODOS: *"Te chinchas"* (Todos contestan al unísono).

Realizan el ejercicio con las palabras rítmicas y con palmas. Las palabras rítmicas, la sonorización del ritmo con palabras es un recurso utilizado por Willems. Adam conoce a la mayoría de los pedagogos musicales, pero no se decanta por ninguno en especial. Es más ecléctico, toma de cada uno lo que más le interesa.

Yo, de todos los pedagogos, lo que me veo es con un poquito de todos, porque luego la realidad de la clase te va llevando: para esta clase, o para esta unidad didáctica me hace falta esto, o lo otro. Lo que sí me gusta es trabajar todo, percusión corporal, la entonación, musicalidad, expresión corporal también...

Luego les manda mirar a la pizarra donde está el ejercicio rítmico del comienzo de la clase y donde aparecen estas nuevas células rítmicas. Les explica el ejercicio y les recuerda que para la próxima clase se pueden traer cada uno su instrumento, para aplicar esta nueva célula en el instrumento.

Hay que utilizar el lenguaje musical, lecciones, por ejemplo de ritmo, que la hagan con una sola nota con su instrumento, con un único fin: que asocien lo que está escrito, lo que aprendemos en Lenguaje con su instrumento, que lo asocien, porque muchas veces se crea la disociación entre el Lenguaje y su instrumento... Entonces, traer el instrumento a la clase y decir, venga esta misma lección házmela con una sola nota. ¿no? Pero tú no les puedes decir que traigan todos los días el instrumento, pero sí una vez al mes y decirles, señores, tal clase hay que traer el instrumento y vamos a hacer ritmo con instrumento y lectura, sobre todo lectura para que ellos empiecen a asociar.

Los alumnos recogen sus cosas y abandonan la clase. Fuera está esperando el siguiente grupo que tiene ganas de entrar. Adam les dice que esperen un poco para que salgan sus compañeros y mientras tanto se sienta a tocar el piano. Son las 10 de la mañana.

ADAM: *Venga chicos, rápido, que tenemos muchas cosas que hacer. Vamos a corregir los deberes de ritmo. Sacar el libro y hacemos todos juntos el ejercicio de las ligaduras. Recordad, primero lo hacemos sin ligaduras, luego con las ligaduras muy exageradas y por último con ligaduras sin exageración.*

Todos hacen lo que el profesor les ha dicho. Les felicita por lo bien que lo han hecho. Tiene que llamar la atención a varios niños que no están atentos: uno no había abierto el libro. Les pide que miren un nuevo ejercicio para el próximo día que está en 3/8. Les explica el compás y las fórmulas rítmicas que aparecen ayudándose de los tres dedos. Lo hacen todos juntos.

ADAM: *Para la próxima clase esto tiene que estar...*

TODOS: *¡Cómo los chorros del oro!!*

ADAM: *Muy bien. Ahora miramos todos a la pizarra.*

Les dice que miren a la pizarra donde hay escrito otro ejercicio rítmico de tres compases. Les pide hacer dos compases.

ADAM: *Venga ahora lo volvéis a hacer un poco más rápido, otra vez más rápido. Hacemos la locomotora.*

Duplican la velocidad del ejercicio. Adam les quiere explicar cómo un ritmo puede reducirse a la mitad de su duración si se cambian las figuraciones. Lo cantan. Es un ejercicio preparatorio para una canción que el profesor ha arreglado de Katy Perry y que trabaja las ligaduras.

ADAM: *Nos ponemos de pie. Haced lo que yo hago, imitadme.*

Adam realiza un ostinato rítmico utilizando los pies, las manos y el cuerpo. Los alumnos le imitan y todos se mueven en la clase.

ADAM: *Seguid haciendo la percusión. Yo os acompaño al piano.*

Todos los alumnos le hacen caso y cantan la canción con notas mientras que se acompañan de los ejercicios de percusión corporal. El profesor acompaña al piano. La comienzan a cantar con letra. El profesor enciende la pizarra digital y coloca la letra que había buscado antes en youtube. Cuando terminan, les dice que la tienen que estudiar para el próximo día. Va a hablar con la profesora de inglés para que trabaje en clase la pronunciación de la canción.

Se sientan y les pide sacar la canción que traían de deberes. Mientras los alumnos van sacando el libro y abriendo la página el profesor les pregunta diferentes cosas:

ADAM: *Jorge, ¿cuál es la tonalidad de la lección?*

Pero Jorge está despistado. Les manda a todos sentarse bien, correctamente, respirar, preparar el cuerpo para cantar. El profesor realiza antes algunas preguntas sobre la lección: intervalos, tipo de escala. A Adam le gusta hacer una teoría práctica, aplicada a lo que están haciendo:

La teoría la voy introduciendo primero con los elementos que vamos sacando tanto del ritmo, como de la entonación, como de la audición, vamos extrayendo elementos teóricos. De ahí, luego una vez que se van comentando, pregunto a los alumnos y lo explico. Practico un poco



todos los sistemas de enseñanza: soy constructivista pero a la vez soy conductista, depende. Lo que dice el constructivismo en definitiva es que el aprendizaje sea significativo y como dice Ausubel, todo aprendizaje significativo no tiene que ser por descubrimiento necesariamente, ni todo lo que sea por descubrimiento es un aprendizaje significativo.

ADAM: *Vamos Jorge, sitúate. Estamos en la lección 5. Si tenemos dos bemoles en la armadura... ¿en qué tonalidad estamos? Recuerda que pueden ser dos, la mayor o su relativo menor.*

Varios alumnos levantan la mano para responder la pregunta, pero el profesor espera a que Jorge responda.

JORGE: *Creo que SibM.*

ADAM: *Muy bien, Jorge. Pero hay que decirlo fuerte, amor, con seguridad y más rápido. Hay que estar atento a lo que pregunto. De acuerdo, vamos a dividir a la clase por la mitad: la primera fila cantáis la escala a partir de sib y la segunda fila a partir de re. Recordad que hay que respirar después de cada tetrádordo. Vamos.*

Todos los alumnos cantan la escala a la vez, por terceras. Ahora les pide cantar la canción de Schubert que es a dos voces y trabaja las terceras. No les sale muy bien. Se la manda para la clase próxima.

Adam les manda apuntar los deberes para la siguiente clase y les dice que recojan todo, que van a hacer un ejercicio auditivo. Los alumnos le hacen caso. Adam les explica que va a tocar en el piano algunas células rítmico-melódicas en SibM y ellos, de uno en uno, las tienen que repetir con el nombre de las notas. Si uno no lo sabe, se “bota” al alumno siguiente y el que lo haga bien se lleva un punto. Todos están expectantes:

ADAM: *Veamos, la primera célula es esta: sib re famib re Miguel, repítela.*

MIGUEL: *sib re sol re sib.*

ADAM: *Casi... Botamos a otro. Candela...*

El profesor repite la célula.

CANDELA: *sib re famib re*

ADAM: *Muy bien Candela, tienes un punto. Siguiente célula.....*

Siguen haciendo ejercicios. El profesor los hace ahora más fáciles. Los alumnos los hacen mucho mejor y se animan a hacer más. Ahora el profesor les dice que con las notas de los acordes de SibM, MibM y Fa M, se inventen, improvisen una melodía. Primero, toda la clase canta la nota fundamental de la siguiente serie: I IV V I. Determinan el compás y las figuras que pueden utilizar. Mientras la clase canta la fundamental, un alumno improvisa una melodía con las notas del acorde. La improvisación va pasando de un alumno a otro.

Creo que la improvisación es otro elemento más, otro recurso más. Para mí el primer recurso en el rítmico porque me va a mí a facilitar que desarrolle con mucha más facilidad el tema de la entonación y la audición, ¿verdad? Y luego la improvisación, como no, está desarrollando la creatividad, está desarrollando también la espontaneidad del alumno, está desarrollando que piense en música y que piense de forma musical. Eso es importante.

Adam les felicita a todos, sobre todo por la emoción que han puesto al hacer el ejercicio. Les dice que la música, como cualquier arte es emoción y hay que contagiar esa emoción cuando hagan música.

Se termina la clase. Es la hora del recreo.

---

Adam se queda en clase porque recibe a la madre de un alumno que le ha pedido tutoría con él porque la calificación obtenida en la primera evaluación ha sido baja y quiere saber cómo le puede ayudar. Adam, como todos los profesores de Lenguaje Musical, no tiene horario de tutoría porque no es tutor, por eso utiliza los horarios del centro que no son lectivos. Cuando la madre llega, Adam le explica que lo que él evalúa más en sus clases es la actitud del alumno.

Mira, yo, por lo general, estoy evaluando a todas las clases y evalúo la actitud que tiene el niño, siempre valoro la actitud positiva. Y ¿qué es para mí una actitud positiva en clase? Una actitud atenta, dispuesto al aprendizaje, de respeto al compañero. Si el compañero está hablando, le escucho, eso es una actitud positiva.

Adam le comenta a la madre que la actitud de su hijo al principio no era la correcta, y que tenía que estar constantemente recordándole como se tenía que sentar, cuando tenía que sacar los libros, porque estaba muy despistado. Por suerte esa actitud, le dice, ha cambiado y ahora está mejor. Adam le muestra a la madre un cuaderno donde el profesor tiene las anotaciones de su hijo.

Sí, en mi cuaderno de notas, sobre todo apunto las dificultades que noto en algunos y cuando esas dificultades las superan, te puedo asegurar que me entra una felicidad....pero grande ¿eh? O sea, yo cuando veo que un niños le ha empezado a costar una cosa y que a la otra clase lo ha conseguido superar... eso es... un subidón de adrenalina.

Adam también le dice a la madre las notas que ha sacado en los exámenes que ha realizado al final del trimestre.

Sí, para mí, que está muy denostado el tema del examen, para mí en cuanto al Lenguaje Musical y como yo voy a la autonomía del alumno, con el examen no solo estoy evaluando a los niños si no que me voy evaluando a mí. También me evalúo. Si yo doy un examen y veo que ese niño se desenvuelve de manera correcta y que ha entendido....para mí eso es maravilloso, porque estoy consiguiendo esa autonomía.

Adam tiene claro cuál es la finalidad de su asignatura, cuál es la finalidad del Lenguaje Musical:

Pero yo lo que busco es la autonomía del alumno. Cuando al alumno se le dé una partitura, aunque sea sencilla, que él sea capaz de interpretarla sin necesidad de la tutela del maestro.

Adam le explica a la madre que eso es lo que le pasa a su hijo, que todavía no tiene autonomía. La madre le replica que su profesor de instrumento le dice que es un alumno muy bueno, con mucha musicalidad, pero que no le han enseñado bien el ritmo y no mide.

Adam siente un malestar por lo que la madre le acaba de decir y le replica diciendo que el problema no es sólo de cómo le enseñan el ritmo, sino como lo aplica a su instrumento. El tutor de instrumento tiene que ayudar a su hijo a aplicar todo lo aprendido. No pasa nada si se tiene que poner a medir con el alumno la lección, porque no todo es técnica y no todo es tocar.

Creo que el profesor de Lenguaje Musical no está valorado. Está el divismo del instrumentista y no está valorado el Lenguaje Musical. Lo que te digo, yo soy músico, yo me dedico profesionalmente a la música, ¿de acuerdo? Y el mundo del intérprete dice: eso (Lenguaje Musical), no vale para nada. ¿Pero cómo que no vale para nada? Sí, es Lenguaje Musical, es lo que vertebra. Han querido llevar esto como en Inglaterra, donde no existe el Lenguaje Musical y solo existe el profesor de instrumento, y para mí eso es un error. El problema es que dentro del Lenguaje Musical hay gente vocacional y gente que no lo es. Entonces, el problema está en la gente que no lo es.

La madre se queda conforme con las explicaciones que le da Adam y le dice que intentará ayudar a su hijo. Cuando sale de la clase, todavía no están los alumnos de la siguiente clase. Ha terminado el recreo y siempre tardan un poco en coger el material y llegar a la clase. Adam se sienta al piano y mientras toca realiza la siguiente reflexión:

El trabajo que desempeño con los alumnos está directamente ligado con el currículo, teniendo claro cuales con los objetivos a cumplir, trabajo los contenidos de forma que los alumnos desarrollen, modelen y enriquezcan sus aptitudes musicales y sociales, a nivel cognitivo, afectivo y psicomotriz. Creo que el aprendizaje está directamente conectado con la relación que mantenga profesor-alumno.

Me baso en el respeto mutuo. Amo la música e intento transmitir ese sentimiento a mis alumnos.

Ya van llegando los alumnos del recreo. Entran y se van sentando en sus pupitres. Comienza una nueva clase.

### 9.3.2. ESTUDIO DE CASO 2. La profesora Marta

**Marta** es una profesora de Lenguaje Musical que trabaja en el Centro Integrado desde el año 2009. Fue profesora de música generalista, *General Music*, en varios países anglosajones, donde vivió.

De familia de músicos profesionales en el folcklore, empezó su formación con la guitarra e instrumentos de folcklore. Estudió piano en el Conservatorio de su país natal, un país latinoamericano, y se hizo instrumentista:

En el Grado Superior hice Percusión, pero también hice Pedagogía Musical durante tres años, pero como era una Universidad Pública no me permitía graduarme de las dos cosas, Entonces escogí la línea instrumentista. Luego estudié en los Estados Unidos. Estudié también la parte instrumentista, pero hice lo mismo, una línea de profundización en pedagogía, pero yo la enfoqué hacia la Pedagogía instrumental, no teórica.

Toda esta completa formación se refleja en sus clases, donde aplica los contenidos del Lenguaje al instrumento propio del alumno, por influencia de su experiencia americana e inglesa:

(...) yo como percusionista, al especializarme en pedagogía instrumental, también tenía que saber enseñar flauta, trompeta, trombón, porque yo escogí un poco más ese lado de Bandas. Pero también hice una línea de orquestas, entonces tenía que saber afinar violines, afinar violas, saber posiciones de manos, de arcos, todo eso.(...)

Los niños van tomando una clase, no suelen ser semanales en los Estados Unidos, en Inglaterra sí, si tienen un profesor semanal de instrumento, es el que les enseña Lenguaje Musical, además de instrumento. Entonces les enseña aplicado al instrumento. Ellos no aprenden nada que no esté aplicado a su instrumento.

El ritmo y la armonía acompañan su vida y sus clases, porque su formación fue sobre todo rítmica, analítica y armónica:

En el grado Superior no tienen ningún tipo de Lenguaje Musical, siguen el método de Indiana, que no es solfista, es analítico, armónico...

Su doble papel como instrumentista y como profesora de Lenguaje Musical le hace aproximarse a las dos especialidades y establecer lazos de unión entre ellas:

Pienso que el Lenguaje Musical es muy importante. Lo que pienso es que estamos en una época en la que hay que intentar integrarla un poco más a la actividad instrumental, a la práctica, en general de los niños. Para que sea realmente algo conectado, algo útil. Porque los niños son utilitarios.

Sus años de experiencia en España le han servido para entender la música desde otro punto de vista y para entender realmente lo que puede ser esta asignatura:

Toda experiencia que he tenido, yo más que enseñar, siento que yo he aprendido, Yo he aprendido a entender la música desde otro punto de vista, desde un punto de vista super teórico, super interesante, super analítico, mucho más perceptivo, y yo creo que eso, comparando el primer año que empecé a dar clases aquí a este último año, pues soy otra profesora, yo creo que cada año he sido una profesora distinta.

Ha aumentado mi entendimiento de lo que puede ser esta asignatura, no sólo de lo que se puede hacer con ella, sino de lo que vale, del valor de esta asignatura.

Pero cuando entramos en una de sus clases es cuando nos damos cuenta de lo que es para ella esta asignatura.

---

Marta siempre llega antes que sus alumnos a clase. Le gusta ser puntual y tener todo lo que va a utilizar preparado. Su clase es grande y espaciosa. Tiene las mesas dispuestas en forma de “U”. En un lateral hay preparados los instrumentos que hoy van a utilizar: las darbukas. En la pizarra aparecen escritas 10 fórmulas rítmicas diferentes. Los alumnos llegan a la clase y llaman a la puerta.

MARTA: *Sí, ya podéis pasar. Tomad asiento.*

ALUMNO 1: *Hola Marta. ¡Qué bien! ¡Hoy tenemos instrumentos!*

MARTA: *Sí, hoy vamos a hacer una clase dedicada al ritmo. Coged cada uno un instrumento y por favor, no lo toquéis hasta que yo os diga.*

Los alumnos siguen las indicaciones de la profesora, cogen una darbuka y se sientan en su sitio. Marta empieza a explicar cada fórmula que está escrita en la pizarra. Una vez explicado, en una darbuka grande marca el pulso y va diciendo en alto el número de una fórmula. Los alumnos tienen que hacerlo en su darbuka, al tempo y sin dejar silencios. Todos están muy concentrados y serios. Una vez que han hecho todas las fórmulas, Marta asigna un número a cada alumno y les dice que toquen a la vez.

MARTA: *¿Qué es lo que ocurre cuando tocamos al tempo cada uno una fórmula diferente?*

ALUMNO 2: *Que hacemos mucho ruido.*

ALUMNO 3: *Ritmos variados*

MARTA: *¿Nadie sabe decirme el término?*

Los alumnos se miran unos a otros y nadie contesta. Marta les explica que lo que han hecho es una polirritmia, que mientras unos hacían ritmos internos de dos, otros los hacían de tres. Marta sigue haciendo diferentes combinaciones:

MARTA: *Vosotros cinco sois un grupo y vosotros cinco otro. El grupo 1 hace la fórmula 5 y el grupo 2 hace la fórmula 8. ¿De acuerdo? Marco cuatro pulsos y entráis.*

Marta sigue durante un rato haciendo diferentes combinaciones: tres grupos y cada uno una fórmula, unen dos fórmulas seguidas, hacen todas, solo las pares. De esta manera, practican todas las fórmulas. En un momento, Marta les dice:

MARTA: *“Sois estatuas, no podéis respirar”.*

Todos los alumnos se quedan callados e inmóviles. Marta comienza a explicar otra fórmula rítmica.

Marta es una profesora que tiene las ideas muy claras. Estudia cada grupo y traza unos objetivos atendiendo a sus necesidades. En algunas ocasiones usa libro y en otras no. Es una profesora que elabora mucho material propio, se crea sus propias unidades didácticas:

Yo creo que lo mejor es tener una idea clara de dónde quieres llegar con cada grupo y, si hay un libro que te encaja, fabuloso, pero lo que yo he visto es que ningún libro encaja, y al final, coges una parte de cada libro, y material propio, muchísimo material propio, pues porque si hay un objetivo concreto, tienes que tener un material concreto en tu cabeza de acción. No puedo tener un objetivo sin una estrategia de acción. Para llegar al objetivo tengo que saber exactamente lo que quiero conseguir y exactamente lo que quiero hacer. Si no lo tengo claro, no lo hago.

De hecho, para poder mandar un libro, necesita primero conocer el grupo. Cuando el grupo de alumnos es nuevo, necesita dos semanas para hacerles una evaluación y analizar sus puntos fuertes y débiles.

Cuando no conozco los grupos, los evalúo dos semanas, y de hecho a los padres se lo digo, porque los padres llegan muy preocupados, porque tienen beca de libros y quieren saber qué libros van a utilizar, y yo les digo que no voy a mandar el libro antes de conocer al grupo entero. Yo tengo que conocer al niño que puede ser el más veloz, el más adelantado y el que escucha mejor y todo; y el que va más atrasado también, y en base a la media pues hago.

Dependiendo de cómo sea el grupo, Marta prepara un tipo de actividades u otro.

---

El grupo de 1º de la ESO/1º de E. Profesionales tiene carencias en audición, y por eso Marta prepara material específico para ellos. Su clase también está dispuesta en U, Marta cuida la disposición de la clase, quiere que todos los alumnos se vean. Están sentados y después de haber calentado la voz con diferentes ejercicios, Marta les dice que canten la canción que traían para hoy: el andante de la Sinfonía 28. La cantan con notas. Mientras la están cantando, Marta les pide que se levanten y salgan al centro de la clase en un círculo. Pone un CD con el andante y les da una pelota blanda. Antes de que suene la música les dice:



MARTA: *Vamos a hacer el juego del silencio. Os voy a decir unas normas que debéis cumplir sí o sí, porque quien las rompa, se sale del círculo y del juego. Os vais a ir pasando la pelota al pulso, siguiendo el ritmo de la música. Debéis escuchar bien los picados, legatos y tal y como os sugiera la música moveros con la pelota cuando la tenéis. Es fácil, pero no podéis reiros ni hablar.*

La profesora pone el CD y comienza la música a sonar. Los alumnos se pasan la pelota al pulso, alguno realiza alguna floritura, dejándose llevar por la música. La profesora asiente con la cabeza. Han entendido el juego y lo están haciendo bien. Ahora lo cantan mientras suena el CD y cuando termina la música lo cantan de memoria sin el CD. Marta saca a uno de los alumnos al centro para que dirija las voces. Va pidiendo voluntarios para dirigir. Ahora hay otro alumno que dirige y los alumnos siguen cantando. Para terminar el ejercicio, lo cantan de dos en dos, por parejas.

MARTA: *Podéis sentaos. Vamos a repasar la unidad didáctica que os he dado de deberes.*

ALUMNO 1: *¿La de los acordes?*

MARTA: *Sí, esa. También os doy los ejercicios de audición, para trabajar un poco el dictado a dos voces. ¿De acuerdo?*

TODOS: *Sí.*

La profesora se sienta en el piano y comienza a hacer ejercicios de calentamiento de la voz, utilizando para ello el acorde y el arpeggio de Re M.

Toca el acorde de ReM. Luego lo cantan con percusión y movimiento: el sonido “re” sentados con palmas en rodillas, el sonido “fa” con pitos, y el sonido “la” con palmas. . Luego lo hacen a modo de canon de a dos. Canon de tres voces. Después toca los acordes de tónica y pregunta el nombre de sus notas, acorde de dominante: La M y notas de subdominante. Un alumno lleva el ritmo con un jembé y los alumnos lo hacen en canon.

MARTA: *Para terminar la clase, vamos a hacer un dictado a dos voces que es muy fácil. En la segunda voz solo vais a llevar una nota por compás. Escuchad bien la tonalidad.*

Marta da el “la 4” de referencia y el acorde de la tonalidad. Pide voluntarios para decir la tonalidad. Un alumno levanta la mano. MARTA le indica que hable.

ALUMNO 3: *Es Re M*

MARTA: *Muy bien. El dictado es fácil, solo tiene notas del acorde.*

Marta dice el compás. Lo toca entero. Hay una blanca con puntillo en cada compás: re, sol, re, la, re, sol, la re. Luego solo toca el bajo. Después hace una semifrase junta.

MARTA: *Quien lo haga perfecto, tiene una chocolatina de premio.*

---

Para Marta es muy importante la armonía, por eso trabaja el oído armónico. El ritmo y la armonía son fundamentales en sus clases. La melodía está implícita en la armonía.

(...) hay tres cosas a las que hay que darle especial atención: una es la percepción o la comprensión, más que la percepción, la comprensión rítmica interna, ni siquiera la capacidad de marcar con la mano o de saber dónde está el primer tiempo de un compás, si no el comprender internamente dónde estamos ubicados en las obras. Esa es una, y la capacidad de resolver rítmicamente una partitura sin necesidad de pensarlo mucho... y la otra es la percepción armónica.

---

Para el grupo de 1º ESO/1º Profesional prepara diferentes ejercicios de audición y una unidad sobre los compases.

MARTA: *Cogemos todos la unidad del compás y vamos a completar un cuadro en la pizarra. Un voluntario para empezar el cuadro.*

Levantán tres alumnos la mano y la profesora dice que salga Silvia.

MARTA: *En un lado del cuadro colocamos los compases simples y en otro los compuestos. Empecemos por los simples, Silvia. Lo primero de todo, ¿Por qué son simples?*

SILVIA: *¿Porque solo se pueden subdividir en dos?*

Silvia responde con un poco de miedo y dubitativa.

MARTA: *Sí claro, porque son de subdivisión binaria. ¿Qué formas musicales son típicos de este tipo de compases? Por un positivo, ¿Quién lo sabe?*

Todos levantan la mano, quieren responder.

MARTA: *Venga Luis, contesta tú, que se te va a salir la mano del brazo.*

LUIS: *La marcha.*

Luis se levanta y empieza a marchar como un soldado.

MARTA: *Muy bien Luis, ha quedado clara tu demostración. Te has ganado el positivo.*

Luis se siente muy orgulloso y pone cara de felicidad.

MARTA: *Y por otro positivo. Y esta pregunta vale por dos ¿Qué caracteriza a los compases compuestos? ¿Cuál es su forma musical típica?*

Todos vuelven a levantar el brazo, queriendo contestar. De esta manera van completando el cuadro de los compases entre todos.

Luego la profesora les reparte unas fotocopias de una melodía acompañada. Lo que le interesa de esta actividad es que escuchen los acordes. Lo primero que hace es pedir que canten y busquen los acordes de tónica. Cantan la melodía del acompañamiento. Analizan los acordes que tienen. Luego modifica la actividad: Cantan toda la melodía primero con notas. Los chicos están de pie cantando las notas, luego piden cantarla en inglés. Miran la traducción del texto. La profesora les pide que atendiendo a su significado canten dándole un concierto al invierno.

---

Marta es una profesora muy organizada que se prepara minuciosamente todas las clases pero que también sabe adaptarse a las circunstancias y a las situaciones nuevas que se le presentan, tal y como le ocurrió en la clase de 1º ESO/1º Profesional antes de un concierto:

---

Los alumnos comienzan su jornada de tarde del jueves con una clase de Lenguaje Musical. Después viajan a Moralarzal donde la orquesta, a la que pertenecen, va a dar un concierto. Aparecen en clase vestidos de negro y con la emoción y el estrés de los nervios de un concierto en sus caras.

MARTA: *¡Qué elegantes venís todos! Pasad y tomad asiento. Hoy haremos una clase especial de audición. Vamos a escuchar música y así nos serenaremos todos.*

Los alumnos sacan el libro de los dictados. Van a hacer el que corresponde a “Tema y variaciones de Rossini”, interpretado por varios instrumentos. Les falta silencio absoluto y concentración, pero poco a poco van realizando el dictado.

MARTA: *Escuchad bien las notas del bajo, son muy importantes, son la base armónica. Os las voy a tocar a la vez que suenan en el disco con el piano.*

SILVIA: *Gracias Marta, así la oigo mejor.*

Con ayuda, y tras varias audiciones de la obra, consiguen terminarla. Entonces comprueban si lo han realizado bien cantando las variaciones. Cada alumno canta una, luego por parejas. Un grupo hace el bajo y el otro la melodía.

---

Con los grupos de los mayores, los alumnos de 2º ESO/2º Profesional trabaja elementos novedosos para los alumnos y muy estimulantes como son el jazz, el blues.

MARTA: *Hoy vamos a trabajar la escala pentatónica. Mateo reparte la partitura que vamos a cantar a primera vista.*

Mateo reparte las hojas mientras Marta coloca un CD en el reproductor. Suena una base rítmica instrumental. Todos cantan imitando a la profesora.

JOSE: *¡Qué chulo!*

JUAN: *¡Cómo mola!*

Los alumnos disfrutan con la música y cantan con entusiasmo. La profesora les indica la obra que van a cantar ahora y que trata sobre la escala de blues. Primero la escribe en la pizarra y realizan diferentes ejercicios sobre elementos melódicos de esa escala. Lo hacen todos. La profesora canta y ellos imitan.

MARTA: *María, debes marcar el compás con la mano. Es muy importante para situarnos en el compás y que el ritmo no impida el canto. Juan, ahora hazlo tú solo.*

La profesora les pide que lo canten uno a uno. Todos cantan teniendo como base el acompañamiento armónico del disco. Ahora lo cantan “a capella”, sin el acompañamiento.

MARTA: *Ahora vamos a cantar otro que tiene apoyo de voz e instrumentos.*

La profesora coloca la pista del CD.

JOSE: *¿Lo tenemos que cantar a primera vista?*

MARTA: *Sí claro, vosotros sois capaces de eso y de mucho más. Cantadlo con notas.*

Todos cantan siguiendo la partitura y marcando con la mano para no perder el ritmo y la dinámica que impone el CD.

MARTA: *Ahora, en grupos de dos personas, tenéis diez minutos para analizar la canción. Tenéis que ver qué tipo de escala de blues es, si la armonía cambia y todo lo que se os ocurra.*

Ahora cantan otra melodía con apoyo de voz e instrumentos (CD), los alumnos la leen a primera vista con notas. La profesora les dice que tienen 10 minutos para analizarlo: ver qué tipo de escala de blues es, si la armonía cambia, etc. Los alumnos de manera silenciosa realizan el análisis. Una de las alumnas abandona la clase 20 minutos antes del final. La profesora les recuerda que la melodía no tiene porqué concordar con el tipo de escala. La profesora les pide que para la próxima clase traigan ejemplos musicales de escala pentatónica.

Después de los diez minutos hacen un análisis de la obra entre todos y la cantan varias veces con y sin apoyo instrumental.

La profesora les pone los deberes para la próxima clase, y les recuerda que tienen que traer el instrumento para probar la escala en él.

---

Para Marta, es muy importante utilizar el instrumento en la clase de Lenguaje, para conectar lo que se enseña en Lenguaje con el instrumento de cada alumno, y no solo con los alumnos mayores, sino con todos los grupos:

Sí, creo que es muy importante utilizar el instrumento. Porque ellos, sobre todo los niños pequeños, son utilitarios, lo que no les sirve, lo desechan. Muchos aspectos del Lenguaje Musical que les enseñamos no las aplican y otro problema es que ellos no conectan. (...) Porque simplemente ellos son así, ellos son pequeños todavía, para ellos toda la música es muy abstracta. Hacer algo tan real para un niño en un contexto abstracto, pues es muy difícil.

Marta tiene hoy evaluación. Se reúnen los profesores tutores del grupo de enseñanza general con todos los profesores tutores de instrumento y con los profesores de Lenguaje Musical y Coro. Están hablando de una alumna de Marta que estudia violín:

PROFESOR DE VIOLÍN: *No puedo entender que Irene tenga un 9 en Lenguaje si conmigo no es capaz de hacer una negra y dos corcheas.*

MARTA: *Yo tampoco puedo entender que no sea capaz de hacer una negra y dos corcheas, si nosotros en clase estamos haciendo semicorcheas, silencios de semicorcheas, síncopas y un montón de ritmos complicados.*

Marta, entonces decidió averiguar qué es lo que le ocurría a Irene y a otros alumnos de los que sus profesores de instrumento se quejaban. Les mandó llevar el instrumento a clase de Lenguaje durante todo el trimestre:

Entonces les pedí que trajeran el instrumento todo el trimestre y efectivamente me encontré con niños que son en L. Musical fabulosos y que son incapaces de hacer una blanca y una negra, porque no conectan ojo, arco, dedo, mano, lectura, cambio de clave. (...) es verdad que hay muchos niños que leen de maravilla sentados, porque no están pensando más que en ojo-nota. Pero al tener que hacer: ojo-nota-instrumento-clave-dedo, pues es un lío que te mueres. Empezamos con cosas sencillas y les costaba muchísimo.

En la siguiente evaluación, Marta le preguntó al profesor de violín si Irene había mejorado algo y el profesor le contestó que sí, que había notado algo de mejoría pero que todavía el nivel estaba por debajo de la exigencia del instrumento. Marta le dijo al profesor que Irene necesitaba que él también le apoyara en la clase de instrumento, donde está una hora con una única alumna. Ese es un momento bueno de trabajar el ritmo y la entonación directamente en la obra.

MARTA: *Si tú trabajas con ella el ritmo antes de tocar la obra, le ayudas a realizar la conexión. Inténtalo y vemos si mejora.*

PROFESOR DE VIOLÍN: *Lo intentaré, pero creo que para eso estáis vosotros. Nosotros tenemos que tener preparado un programa para la audición y hay que trabajar un montón de aspectos técnicos y expresivos.*

Marta se siente mal, porque no encuentra la sinergia necesaria en el profesor de instrumento:

Yo creo que el profesor de instrumento en este país, es muy vago. Está endiosado, aquí, siendo sincera, es el Dios del Conservatorio, ¿no? Es el que tiene derecho de venir a decir al profesor de L. Musical: “¿pero qué pasa que no enseñas líneas adicionales?, ó, “este niño no lee, porque

cómo enseñas las corcheas...”, y cosas así, comentarios tan ridículos como ese, cuando el profesor de instrumento tiene que apoyar la formación del niño y no solamente es enseñarle la técnica y esperar que el niño lea como si estuviera haciendo profesional.

Marta cree que la enseñanza en este centro, y en general, en los Conservatorios debería empezar dos años antes:

Y yo pienso que debería empezar dos años antes a hacer dos años de apreciación, interiorización musical, rítmica, de pulso, totalmente perceptivo, auditivo armónicamente y de lectura sin clave.

De esta manera, según Marta, los alumnos deberían saber qué instrumento van a utilizar, más o menos a mediados del segundo curso preparatorio. Esa es la diferencia que ve entre los niños que llegan al Centro a hacer la prueba y vienen tocando instrumento de una escuela o particular, de los que llegan sin saber tocar nada.

Y esos niños normalmente están sacrificados, son niños sacrificados y suelen ser los que caen en el conservatorio, porque los niños que llegan al centro integrado como ya vienen tocando, pues son niños que entran con diez; los que llegan al conservatorio son niños que por primera vez, a los ocho años, se ponen un violín, se ponen una viola, y entonces no me sirve porque se le cae la viola, no sabe leer, no es capaz de llevar el pulso.... Claro, nunca ha hecho música, cómo esperas que tenga la misma evolución que el niño que lleva cuatro años haciendo música.

Marta sí que utiliza el instrumento del alumno en sus clases, sobre todo en las de los mayores que ya les manda componer pequeñas obras para diferentes instrumentos y los alumnos necesitan interpretarlas para ver si su composición es correcta o necesita algún tipo de arreglo.

---

En la clase de 2º ESO/2º Profesional, los alumnos se han llevado su instrumento, porque hoy la clase es práctica. Van a interpretar con sus instrumentos composiciones que han realizado cada uno para la agrupación que se ha formado en la clase: 4 pianos, un violín, una viola, un clarinete, una flauta travesera, un oboe, y un fagot.



El ejercicio consiste en tocar a primera vista las composiciones. El objetivo de la clase es la composición sobre un bajo armónico.

MARTA: *Vamos a empezar con la composición de Elisa y Miriam.*

Se interpreta la composición de las dos alumnas.

MARTA: *¿Qué os ha parecido lo que habéis escuchado? Ya sabéis, la crítica es constructiva, lo que queremos es mejorar la composición no atacar a nuestras compañeras. ¿De acuerdo?*

TODOS: *Si, Marta, ya lo sabemos.*

MARTA: *Sergio, dinos lo que te ha parecido.*

SERGIO: *Yo creo que está un poco cargado por el centro de la composición.*

MARTA: *¿Estáis de acuerdo, el resto? ¿Y vosotras? ¿Qué os parece?*

ELISA Y MIRIAM: *Sí, después de escucharlo, creemos que tiene demasiadas notas, le falta aire.*

MARTA: *¿Qué podemos hacer entonces?*

Todos dan su opinión. Un alumno propone hacer matices, otro cree que hay algún problema rítmico

La profesora escribe el bajo armónico sobre el que han realizado la composición y les explica que está basado en una escala pentatónica. Hay ocho compases y lo que tenían que componer tenía 16 compases, por lo que para cada función tienen dos compases. Sobre el bajo escriben las funciones y los acordes.

Ahora van a interpretar el bajo. A la alumna que toca el fagot le pide que se invente un ritmo, para todos los bajos. La tercera la realiza el clarinete. Los demás instrumentos hacen la quinta. Lo tocan juntos y suenan los acordes del bajo. La idea es que cada instrumentista toque una improvisación sobre ese bajo, basándose en una escala pentatónica. Cada alumno realiza su solo con el acompañamiento del piano. Les habla de la escala del blues.

La profesora se ha inventado una orquesta que trae grabada. Mientras el ordenador se enciende, la profesora toca el bajo y un alumno con el violín improvisa. Ahora el acompañamiento grabado hace el ritmo y el resto toca el bajo. Cada alumno improvisa sobre este bajo y el acompañamiento. Ahora el fagot toca otro bajo que le ha dado la profesora: walking basse (bajo caminante). Fundamental con fundamental conectado con notas de aproximación: floreos, saltos, cromatismos, tonos, semitonos.

Para finalizar la clase cantan un blues. La profesora les dice que apunten una página web que tiene escrita en la pizarra, donde pueden realizar unos ejercicios auditivos. El próximo día los corregirán.

---

Este tipo de clase práctica que realiza Marta en sus clases es muy valorado por sus alumnos. En las entrevistas realizadas a los alumnos de último curso de Lenguaje Musical (2º Profesional), valoraban esta actividad y a su profesora:

a) *¿Qué aspectos de la asignatura te han gustado más y por qué?*

ALUMNO 1: *Me ha gustado la realización de las composiciones ya que nos permiten expresar nuestras ideas y practicar armonía.*

ALUMNO 2: *La composición y el trabajo intenso de la armonía. Me ha permitido aprender técnicas para “jugar con la música”. Considero la composición necesaria para poder aprender.*

ALUMNO 3: *Me ha parecido muy interesante lo de hacer nuestras propias composiciones y tocarlas con nuestros compañeros.*

b) *¿Qué profesor crees que ha sido importante para ti y por qué?*

ALUMNO 1: *Marta, ya que sabe dar clase de manera divertida, tiene sentido del humor, y sabe cuándo hay que trabajar y consigue que lo hagamos a gusto.*

ALUMNO 2: *Marta, nos ha apoyado por igual y hemos aprendido mucho con ella.*

ALUMNO 3: *Marta, porque con ella empecé a dejar de ver el Lenguaje Musical como algo simplemente teórico y entendí su uso en la música. Además con ella he empezado a entenderlo todo y a interesarme por ello. Con ella creo que he mejorado mucho y me ha gustado más.*

También en una entrevista colectiva realizada a alumnos que habían terminado el último curso de Lenguaje Musical y que habían tenido a Marta como profesora en ese último curso, los alumnos valoraron positivamente el trabajo realizado por la profesora:

E: *Qué aspectos o estrategias novedosas habéis visto en la clase?*

ALUMNO 1: *La forma de hacer dictados*

ALUMNO 2: *Me parece mejor, haciéndolo las veces que se necesite, no las que uno quiera.*

ALUMNO 3: *Las establecidas.*

ALUMNO 1: *Bueno, pues yo creo que está bastante bien, por ejemplo, este trabajo que estamos haciendo, el de la fuga. Y también lo de mandarnos obras para componer, que eso los demás profesores no lo mandan, y yo creo que es una forma muy buena de aprender.*

ALUMNO 2: *Que a mí me ha encantado eso de que nos deje componer, porque yo creo que es bastante divertido.*

E: *A ti te ha encantado, no?*

ALUMNO 2: *Sí*

ALUMNO 3: *Yo también digo eso y...que sí que se nota que nos está preparando para la armonía. Nos está preparando y nos da herramientas para hacerlo.*

ALUMNO 4: *También lo de tocar instrumentos viene bien para nosotros.*

Marta también cree que falta comunicación entre el profesor de instrumento y el de Lenguaje.

Se podría mejorar este aspecto si los dos se pusieran más en contacto:

Si, claro, si, si, falta mucha comunicación, pero más que comunicación, lo que falta es que, tanto el profesor de lenguaje musical entienda que el niño no hace solo lenguaje musical sino que también hace el instrumento, y le obligue a ponerlo en práctica, como que el profesor de instrumento no piensa que él es el único Dios verdadero y que estamos a su servicio, claro, y que él no puede perder la clase enseñando a tocar negras a pulso, pero es lo que tiene que hacer, porque hay una condición y lo tiene que hacer. Yo no le puedo enseñar a un niño percusionista de la misma forma que enseñaría a un niño que toca el violín.

También cree que el profesor de Lenguaje Musical no está suficientemente valorado por sus compañeros instrumentistas e incluso que algún profesor de Lenguaje Musical no se siente suficientemente importante:

No. No. Aquí yo lo que veo es que la imagen del profesor de Lenguaje Musical es el que no consiguió llegar a hacer otra cosa, le tocó ser profesor de Lenguaje Musical. Pero no es porque él haya decidido que es su vocación y la haya encontrado, a pesar de que es algo muy necesario y además muy importante en la formación del niño, pero la imagen es eso. De hecho yo creo, yo tengo la sensación que hay profesores que piensan que deben ir hacia otras líneas, como para no... Huyendo de las clases, como para no quedar mal, o sentirse menos, o algo así... al dar la clase solo de Lenguaje Musical. Y yo siento que esa clase es esencial.

Para Marta la clase de Lenguaje es esencial y muy importante. Ella cree que el Lenguaje Musical le atrapó y el entusiasmo que tiene en sus clases lo transmite y contagia a los alumnos. Con los más pequeños realiza muchas actividades en la misma clase. Sabe que son niños más movidos y que necesitan cambiar de actividad para no cansarse. Sobre todo con los niños del Conservatorio que tienen menos tiempo para estudiar. Marta encuentra diferencias entre los alumnos del Centro Integrado y los del Conservatorio:

Desafortunadamente, los niños del conservatorio tienen menos tiempo para estudiar, pero yo creo que son mucho más abiertos a ampliar sus conocimientos, están más interesados en atender, en estar despiertos, en formar parte de la acción, de la actividad, pero les mata que no tienen tiempo, que llegan tardísimo, llegan agotados, que no tienen tiempo de estudiar instrumento, no tienen tiempo de hacer deberes, y

los horarios son tremendos, del colegio salen a las 5 y aquí tienen que estar a las 5 y cuarto, y salen matados y son pequeños y no pueden más. Hay muchos niños que lo dejan por eso. Luego en el centro Integrado tienen la gran ventaja de que todos estudian música, todos forman parte de la misma historia, todos están en lo mismo, hay muchísima más competencia entre ellos, a veces sana, a veces muy poco sana y entonces, al impulsarse unos a otros, pues al final consigues mucho más con los niños del integrado, pero es mucho más difícil.

---

La clase de 1º de Elemental del Conservatorio comienza a las cinco y media de la tarde. Cuando la profesora abre la puerta de la clase para que entren, la mayoría está esperando, ya que saben que a la profesora no le gusta que sean impuntuales porque necesitan todo el tiempo de la clase y no pueden perder ni un minuto. La clase ya está preparada. Hay panderos encima de las mesas con baquetas y en la pizarra hay escritos unos ejercicios. Antes de cerrar la puerta, llega uno de los alumnos corriendo y sofocado. Es Miguel, que sale del cole a las cinco y tiene el tiempo justo para llegar a clase.

MARTA: *Buenas tarde, niños. Dejad las cosas sobre la mesa y poneos por delante de ella, de pie. Vamos a hacer unos ejercicios de calentamiento de la voz. ¿De acuerdo?*

MIGUEL: *Sí, ¡qué bien!*

Todos los alumnos se colocan por delante de las mesas.

MARTA: *Veamos como estáis hoy de relajados. Ya sabéis tenéis que tener los pies bien colocados en el suelo. Recordad sois árboles con unas potentes raíces, ningún viento que sople os puede tirar.*

Los niños se ríen y ponen caras raras, intentando imitar a un árbol.

MARTA: *Recordamos como respiramos*

MARÍA: *Por la nariz.*

MARTA: *De acuerdo, por la nariz. ¿Recordáis que es el diafragma?*

PEDRO: *Sí, es nuestro acordeón que cuando se llena de aire sube y cuando sale el aire y suena baja y se aplasta.*

MARTA: *Muy bien, Pedro. ¿Qué otro ejemplo ponemos?*

CONCHI: *El del globo que se infla cuando tomamos aire y se desinfla cuando lo echamos.*

MARTA: *Muy bien. Sois unos niños estupendos. Vamos a respirar un poco..., que si no nos morimos.*

Todos los niños se ríen. Marta se sienta al piano y realiza con ellos ejercicios de calentamiento de la voz, vocalizaciones y otros ejercicios con la escala de do. Les ha enseñado una escala con gestos en el cuerpo y todos lo hacen. Luego les pide hacer la escala a partir de otro sonido, empezando por la tónica, por la dominante, por la subdominante, y siempre con los gestos del cuerpo. Algún niño se equivoca, pero todos lo hacen divertidos.

MARTA: *Ahora que hemos calentado nuestra voz y un poco nuestro cuerpo, vamos a caminar por el espacio siguiendo el pulso de la música que suene. Andamos siguiendo el pulso.*

Todos los niños se mueven por el espacio, andan a pulso de negra y pican con las palmas lo que la profesora les dice: corcheas, semicorcheas. Para ayudarles sonoriza el ritmo con palabras: “queso” para dos corcheas, “chocolate” para cuatro semicorcheas, “pan” para las negras. Los niños marchan a pulso de negra y van picando y diciendo el ritmo que la profesora les sugiere.

Marta utiliza muchos recursos de diferentes pedagogos: de Dalcroze el movimiento, de Kodaly recursos para la voz, de Willems muchas canciones y sonorizaciones del ritmo, de Orff ejercicios rítmicos para pequeña percusión, y otros tantos recursos de otros pedagogos.

Los pedagogos musicales son un complemento en las estrategias de acción para llegar a tu objetivo. No te puedes quedar solo con uno o con otro, el seguir solo una línea y perderte todo lo que tienes a tu alrededor. Es como pintar un mapa de un solo color y dejar toda la gama de colores a tu alrededor. Cada uno de ellos ofrece algo super

interesante, super valioso, de hecho quisiera conocer mucho más de alguno y trabajarlo con los niños, pero yo creo que no puedes prescindir de ninguno, todos, todos, incluidos los nuevos y los antiguos, todos tienen un valor.

Después de haberse movido por el espacio, se sientan y comienzan a hacer el ritmo con los instrumentos. La profesora lo acompaña al piano, haciéndoles un apoyo rítmico. Luego dividen el ejercicio en partes y cada alumno va haciendo dos compases. Por último cada alumno realiza el ejercicio solo sin apoyo de acompañamiento y la profesora les pone nota.

Entonces, la profesora escribe en la pizarra cinco compases con rítmicas diferentes donde entra la corchea con puntillo y semicorchea. Para ello utiliza otras palabras: “bailo” para corchea con puntillo semicorchea; “salsa” para dos corcheas, y “bien” para la negra. Realiza muchos juegos rítmicos y de palabras. También les hace un dictado rítmico con la voz:

MARTA: *bailo, bailo salsa bien.*

Los niños levantan la mano.

MARTA: *María, dime qué fórmula he hecho*

MARÍA: *La número dos*

MARTA: *Muy bien. Ahora hazla con tu instrumento.*

María toca esa fórmula con el pandero.

MARTA: *Muy bien. Cada fórmula correcta vale un punto y el que más fórmulas consiga se lleva un diez.*

Todos los niños se preparan dispuestos a averiguar las fórmulas que realiza su profesora. Para ello, toca una pequeña melodía con el ritmo de la fórmula. El alumno debe responder cantando la melodía que la profesora ha tocado e interpretándola con el instrumento. Mientras la profesora lo hace, todos los niños marcan el compás con las manos. Una vez que el alumno lo hace, el resto de la clase lo repite. Los alumnos ganadores se llevan un positivo cada uno.

Una vez terminado este ejercicio les manda abrir el libro para cantar una canción. Antes les hace preguntas sobre la melodía:

MARTA: *Veamos, ¿por qué nota comienza y por qué nota termina?*

Los niños levantan la mano para contestar.

MARTA: *Va a contestar Juan, por favor*

JUAN: *Sí, empieza por do y termina por do.*

MARTA: *¿Qué compás tiene? A ver, lo contesta Sara*

SARA: *Es un compás de dos por cuatro*

Para finalizar la clase, todos cantan la canción marcando el compás y con el acompañamiento al piano de la profesora. Para la próxima clase se la tienen que saber bien. Se la manda estudiar.

---

Con los grupos de la enseñanza integrada a Marta le parece más difícil enseñar porque los alumnos traen a la clase de Lenguaje problemas de su clase del cole, aunque se consigue mejor nivel:

Es mucho más difícil enseñar a los niños del integrado, porque tienes que ser profesor de colegio. Tienes que mediar, tienes que hacer una cantidad de acciones que no forman parte de ser profesor de Lenguaje Musical de Conservatorio. En el Conservatorio llegan los niños y no llegan con la historia de que en el recreo este le pegó al otro y el otro llorando y te llora toda la hora. En el Conservatorio eso no existe...

Consigues mejores niveles en los alumnos (*del integrado*) por dos razones: una es que los niños del conservatorio que realmente quieren seguir pero no pueden más, terminan en el integrado. Se pasan al integrado. Por cuestiones de tiempo, de cansancio y de facilidad a los padres. Este colegio para mí es ideal para los padres, claro, es totalmente ideal.



Para Marta hay una gran diferencia entre la enseñanza integrada y la del conservatorio: “*Creo que es como el cielo y la tierra, la noche y el día*”. De hecho, ha tenido dos grupos del mismo nivel en la mañana y uno en la tarde, y tener diferentes niveles. Su explicación la encuentra en la diferente escala de valores que tienen los alumnos y los padres:

En el sentido de que el Centro Integrado es un colegio, y para los niños les digas lo que les digas, es una asignatura que forma parte del colegio. Ellos tienen Lenguaje Musical como tienen Matemáticas. Entonces, ellos tienen una escala de valores, y es una escala de valores escolar. Y el L. Musical no es la más valorada. La más valorada es Lengua, Matemáticas y Violín; o Lengua, Matemáticas y Piano. Lenguaje Musical entra al lado de Religión, Plástica, algo así como que... no es la que más. Y por más que le expliques, y les expliques y les vuelvas a explicar y de hecho yo les digo mucho que cuando cruzan la escalera, cuando suben la escalera y pasan al edificio donde no hay asignaturas generales, se salen del colegio, ya no están en el colegio, están en el Conservatorio, pero les da igual, ellos siguen en el colegio, son amigos del colegio, tienen dinámicas del colegio, les tienes que tratar como en un colegio, o sea aquí aprendí a ser profesora de colegio, tienes que tener estrategias de colegio y son escolares.

También piensa que la relación con los padres del Centro Integrado y con los del Conservatorio es diferente

La comunicación con los padres es totalmente escolar, es completamente diferente. De hecho, la valoración que tienen los padres hacia el profesor de L. Musical en el colegio, al lado de cómo puedes tratar o hablar, o como te tratan los padres de Conservatorio es completamente diferente. Tú eres la profesora de L. Musical que bien podrías dar Plástica, en el centro Integrado. Pero en el Conservatorio no, porque en el Conservatorio es algo que está elegido, no llega a ser una extraescolar como puede ser natación, sino es algo en el que ellos van porque quieren. Hay muy poco niño obligado, por lo menos yo no lo conozco. Las dinámicas de grupo son diferentes. La atención que puedes conseguir de los niños del Conservatorio es mucho más amplia y mucho más concreta, puedes trabajar temas mucho más concretos sin irte por las ramas, sin que los niños se vayan por las ramas, sin que les pasen mil cosas...

Los padres siempre quieren hablar con los profesores de Lenguaje cuando ven una calificación baja o negativa. Marta mantiene buena relación con los padres por medio del mail y por

whatsapp. Personalmente es más difícil por no tener horario de atención a padres, pero ella siempre encuentra un hueco para atenderles.

Marta tiene muchas formas de evaluar y utiliza diferentes herramientas:

Al principio, cuando llegan, lo normal, ahí soy más tradicional: pruebas normales, dictados, cantar, primera vista, audición....

Hago de todo: actividades de movimiento para ver qué tal tienen la parte de interiorización del pulso, del ritmo, actividades auditivas, dictados rítmicos, melódicos....

Pero sobre todo en la marcha normal de sus clases trabaja mucho la evaluación, el análisis, informa a los alumnos sobre su ritmo de trabajo y lo apunta todo en un cuaderno:

En eso soy super cualitativa y tengo un cuaderno. No me funciona el cuaderno del profesor porque el cuaderno del profesor es más cuantitativo, Yo opté por un cuaderno pequeñito para cada grupo, entonces hago como un pequeño diario, y me ha venido muy bien, sobre todo en el integrado como es un tema mucho más escolar, los padres vienen exigiéndote cosas y tu sacas el cuaderno y dices, tal día, mira, ha dicho, ha hecho, ha puesto....., de hecho hay una niña, por ejemplo, que decía mi padre me ha dicho que no estudio, mi padre me ha dicho que no traiga el libro, mi padre me ha dicho que mejor no lo lleve por...

Yo lo apunto todo, sobre la marcha. ¿Dónde están tus libros? Pues es que no los he traído (*poniendo la voz de la niña*). ¿Por qué? Porque estaba estudiando y los dejé encima del piano. Y luego viene el padre y me dice que por qué va su hija tan mal, y entonces yo les leo, porque ella dice que su padre le ha dicho que mejor no lleve los libros..... Y el padre se queda de piedra.

Marta también se evalúa a sí misma y analiza si consigue sus objetivos o no. No se conforma con sus clases tal y como son, siempre quiere más, más formación:

Yo, siempre formarme. Cuanto más me forme yo, más aprenda yo y de hecho de los niños he aprendido muchísimo, o sea tengo niños que tengo que reconocer, a veces van por delante mío y entonces yo aprendo de ellos. Yo aprendo muchísimo, en algunas cosas, no todo obviamente, son niños. Eso es supervalioso.

Pero la más importante para esta profesora es la satisfacción que consigue con su trabajo, con sus clases.

Lo que más me gusta es ver los resultados finales, es darme cuenta si realmente conseguí el objetivo o no, y si no lo conseguí, pues volvérmelo a poner. Pero eso es lo que más me gusta, verlos como van creciendo.

### **9.3.3. ESTUDIO DE CASO 3. La profesora Ana**

Ana es una profesora de Lenguaje Musical que trabaja en el Centro Integrado desde el curso 2013/2014. Pero lleva trabajando en Conservatorios de la comunidad de Madrid desde el año 2001.

Ya desde pequeña despuntaba en la música, acompañando a su hermana mayor con solo seis años, iba a la Escuela de Música de su ciudad natal. De padre músico y familia paterna músicos “amateur”, su madre cantaba al igual que su abuela. Ha vivido su infancia rodeada de un ambiente musical, junto a las rondallas, bandas y canciones populares de su ciudad.

Estudió piano desde pequeña, aunque sus comienzos fueron muy originales:

No, yo empecé piano. Primero se empezaba con Preparatorio de Lenguaje Musical. Después, mis padres no nos compraron el piano porque no se fiaban que quisiéramos seguir estudiando. Entonces, mi padre nos dijo que pusiéramos una tabla de madera a los teclados y durante dos años estuvimos tocando el piano en un teclado de madera (risas), sin que sonara. Y entonces, el profesor, que era particular, nos dejaba ir una hora antes a su casa y estudiábamos antes de la clase. Después nos la daba. Y en esa hora estudiábamos juntas mi hermana y yo. Después de los dos años, ya nos lo compraron. Y como son las cosas, acabé yo el piano y mi hermana no.

Se traslada de su ciudad natal a Madrid y es aquí donde encuentra un profesor y unas clases que la influyen de manera crucial para su futuro.

Entonces me metí en un Conservatorio Profesional, a hacer 3º y 4º de Armonía, que no lo tenía. Mientras tanto, iba de oyente a Atocha, y me iba preparando el piano porque yo pensaba que lo único que se

podía hacer era continuar con el instrumento. Pero cuando descubrí estas clases de Pedagogía a las que iba de oyente....

Las daba Polo Vallejo. Y claro, Polo es especial, te engancha. Entonces yo vi, que se podía enseñar música, bailando, tocando instrumentos, inventando instrumentos, haciendo rimas... Es una cosa que para mí era completamente desconocida.

A pesar de lo que le impresionaron las clases de oyente de Pedagogía, Ana persistía en su deseo de ser pianista:

Entonces, hubo un profesor, que fue Guillermo González, que me estaba preparando que me dijo: “mira, tú sufres tocando”, porque yo me ponía nerviosa, temblaba. Me dijo:” yo creo que a ti se te daría muy bien una carrera teórica porque ya a este nivel, tú sufres, no estás disfrutando”. Yo se lo agradeceré eternamente porque me abrió los ojos y también me hizo ver que era tan válida una carrera teórica como una instrumental

Ana hizo caso a su profesor de piano y estudió Pedagogía Musical. Con esta carrera comenzó a dar clases de Lenguaje Musical.

Su experiencia como profesora en los Conservatorios de Madrid y ahora en el Centro Integrado de Música de San Lorenzo, le ha proporcionado la oportunidad de trabajar con alumnos de conservatorio y alumnos de enseñanza integrada. Para ella hay una gran diferencia entre unos alumnos y otros:

Aquí encuentro una diferencia que yo creo es muy importante: la similitud de edad. En el integrado tienes niños que son de la misma edad, que están estudiando las mismas generales, están con los mismos temarios y me resulta bastante más fácil llegar a ellos de una forma igual. Es verdad, que luego la madurez de cada niño va a su ritmo, pero en el Conservatorio, en un primero, en un segundo o hasta en un cuarto, tienes edades muy variadas, y es difícil llegar a todos de la misma manera,

Si le dieran a elegir, ella preferiría un grupo de adultos del Conservatorio. Le gusta dar clase a adultos.

A mí lo que me pasa es que me gusta mucho enseñar a adultos. Me gustaría un grupo de adultos del Conservatorio, a mi eso me encantaría porque en el centro integrado no puede ser. Pero cuando lo he hecho en una Escuela de Música o en un Conservatorio, me ha gustado mucho porque ves que es un alumnado muy entregado y con unas ganas de aprender de verdad. Son alumnos que no vienen obligados, que lo enfocan de otra manera y puedes hacer una clase con muchísimo humor adulto que es muy divertida. Eso me encantaría.

Pero como es difícil encontrar una clase de mayores en el centro, le gustan los primeros de elemental y profesional, aunque se decanta más por este último curso.

A mí me gusta mucho empezar con ellos, me gusta mucha el primero, me gusta mucho. Y me gusta mucho el primero de profesional también. Me gusta porque a veces, por ejemplo en el integrado lo que yo sí he notado, es que cuando llegan a primero, (no lo he notado en conservatorio), vienen como muy arropaditos, vienen de la primaria todos juntitos, y vienen muy niños todavía, aunque físicamente les veas que tienen vozarrones y la envergadura grande, pues son muy infantiles, y por eso me gusta acompañarles en ese cambio. Me gusta acompañarles en el cambio, por ejemplo en la rutina de las tareas, para que se responsabilicen y empiecen a componer con ordenadores. Ese cambio es muy grande, porque yo no uso la composición con programa informático hasta la enseñanza profesional, y en ese salto me encantaría poder ayudarles.

---

Entramos en una clase de 1º de la ESO/1º Profesional. La disposición de la clase varía desde un semicírculo a varias filas, depende del aula en la que se de clase. No es algo que le preocupe en exceso a Ana. Normalmente comienza haciendo los deberes. Hay clases en las que empieza con la parte rítmica y otras en las que empieza por la melódica.

La clase comienza a las tres de la tarde, es justo la primera hora de la tarde. Los alumnos vienen del recreo y del comedor, por lo que vienen relajados. Según van llegando a clase dejan la mochila y le piden ir al servicio a la profesora.

ANA: *Hola, buenas tardes chicos*

PEDRO Y JUAN: *¿Podemos ir rápido al baño?*

ANA: *Pero bueno Juan, ¿no vienes ahora del recreo? Debes ir antes de llegar a clase, y por supuesto tú solo.*

JUAN: *Porfi, Ana. No tardo nada.*

ANA: *Está bien, Juan, pero vuela. Pedro, espera a que vuelva Juan.*

Juan sale corriendo al baño. El resto de alumnos se sienta en la clase.

ANA: *Id abriendo el libro por el ejercicio percutido que venía para hoy. Habéis estudiado la lección, ¿no?*

Los alumnos contestan con un sí, poco convincente.

ANA: *Julia, ¿Puedes comenzar el ejercicio? Recuerda que la mano derecha realiza la voz superior y la izquierda la inferior. Para diferenciarlo ahora, haces la derecha con un lápiz y la izquierda con un golpe sobre la mesa, ¿de acuerdo?*

Julia intenta comenzar pero no puede, se equivoca, el ejercicio es un poco difícil.

ANA: *Venga Julia, que tú puedes. A ver, te explico de nuevo como se hace. Estad todos atentos para cuando os toque a vosotros.*

La profesora explica en la pizarra todo el mecanismo y lo hace ella despacio para que entiendan bien cómo se hace. Al final, Julia lo vuelve a hacer más despacio. La profesora se lo marca más despacio. Le corrige varias veces hasta que le sale. Mientras, el resto de alumnos, espera en silencio. Al final, la profesora le dice que si lo practica un poco más primero despacio y luego más deprisa, le saldrá mejor. Así que se lo vuelve a escuchar el próximo día, le da otra oportunidad.

ANA: *Julia, lo estudias en casa primero con una mano percutida y con la otra cantada. Cuando te salga bien, ya lo haces con las dos manos. ¿De acuerdo? Venga todos ahora vamos a cantar. Abrid el libro por la página de las lecciones que traíamos para hoy.*

Todos buscan las dos lecciones que tenían de deberes.

ANA: *Vamos a calentar un poco la voz. Emilio, ¿en qué tonalidad está la lección?*

EMILIO: *En Re menor.*

ANA: *¿Todos de acuerdo? Vale pues comenzamos haciendo diferentes escalas.*

La profesora acompaña al piano y todos cantan la escala de Re menor con la sílaba “re”. Una vez que han calentado la voz, comienzan a cantar la lección todos juntos. Apenas se oye, de lo bajito que la cantan, con mucho miedo.

ANA: *¿Qué os pasa? Se oye muy bajito y vosotros tenéis muy buena voz. Tenéis que medir cuando se canta, porque si no os perdéis. Vamos a ver cómo os sale el tango, que esa os gusta más.*

Efectivamente, la segunda lección la cantan con más voz y menos miedo. Cuando terminan la profesora pregunta si alguien la quiere cantar solo.

ANA: *¿Hay algún voluntario?*

Se ofrecen varios alumnos, entre ellos Ricardo.

ANA: *Hoy la va a cantar Ricardo.*

Ricardo la canta muy bien.

ANA: *Felicidades Ricardo. Tienes un positivo. Venga ahora todos lo tenéis que hacer igual que Ricardo, con los matices y la expresión que él le ha dado.*

Ricardo se siente orgulloso y todos le miran con cara de complicidad. La cantan todos juntos y el resultado es mucho mejor que la anterior vez.

ANA: *Mucho mejor. Vale, ahora dividimos la clase en dos grupos. A ver Ricardo tú te quedas en el medio, la mitad para un lado y la otra mitad para el otro.*

Todos se ríen.

ANA: *Veamos, un grupo canta la melodía y otro grupo el bajo. Cuando se repita invertís los papeles y el que hacía el bajo, canta la melodía, y el de la melodía canta el bajo. ¿Entendido?*

Todos empiezan a cantar, pero el grupo del bajo apenas canta.

ANA: *¿Qué pasa con la voz del bajo? Apenas la oigo. Vamos a repetirla para el próximo día, tanto la melodía como el bajo. Quién se la aprenda de memoria tendrá un positivo. ¡Ah! Y no se os olvide analizarla. Todo para el martes próximo. ¿De acuerdo?*

La profesora continúa la clase, pero cambia de actividad. Ahora realizan ejercicios de audición.

---

Ana es una profesora que no le gusta enseñar por separado el ritmo y la entonación. Si lo hace es porque necesita trabajar en concreto una parte rítmica pero luego enseguida le pone la entonación, le aplica la melodía:

A mí no me gusta enseñarlo por separado, es verdad que a veces es necesario porque tienes que hacer hincapié en algo y puedes hacer una clase de ritmo solo, pero luego, es verdad, que tengo la necesidad de que inmediatamente después haya una entonación donde aparecen esos ritmos y podemos aplicarlo. Creo que el ritmo solo, se queda a la mitad. Yo creo que es un cuarto del aprendizaje. Se puede empezar a enseñar una parte rítmica, pero después tienes que enseñarle la melodía aplicada, luego tiene que tener una audición de todo eso, ver la parte armónica y después creo tiene que llevarse al instrumento, o sea que al final, el ritmo supone la quinta parte del conjunto musical

---

Ahora hacen la parte rítmica que también la habían trabajado el día anterior. Les reparte unos palillos y comienzan a hacer lo que ella les pide en el momento (corcheas, corchea semicorchea, etc). Luego les pide que hagan lo que está escrito.



ANA: *Para hacer este ejercicio rítmico es mejor que os pongáis de pie. Os vais a ayudar del pie para hacer el contratiempo.*

Todos realizan el ejercicio bastante bien. La profesora les felicita e incluso les va a poner un positivo.

Ahora lo van a cantar por grupos.

ANA: *¡Poneos las antenas!*

Los alumnos se colocan los palillos en la cabeza, a modo de antenas, para que no toquen.

ANA: *Por grupos, tenéis que cantad y hacer la rítmica con los palillos a la vez. ¿Entendido?*

Lo comienzan a hacer y se precipitan, se ríen porque se les caen los palillos (hay distensión en la clase). Ahora lo van a hacer sin palillos y sentados.

ANA: *Sin los palillos y sentados os sale peor. Tomad otra vez los palillos. Estudiadlo bien, que os va a salir en el examen.*

---

Ana antes era muy partidaria de los exámenes, pero cada vez hace menos. Le sirven todas las anotaciones que realiza durante las clases y solo cuando es necesario, porque los alumnos estudian poco, o porque tienen que hacer una prueba, es partidaria de hacer exámenes:

Pues yo antes hacía mucho examen y ahora he llegado al punto de no hacer casi ninguno, solo cuando es absolutamente necesario, porque ves que es la única forma de que estudien algo, o porque necesitas saber qué es lo que han entendido. He tenido cursos y cursos en los que no he hecho ningún examen y se perfectamente lo que ellos saben. Yo evalúo con el cuaderno del día a día y eventualmente pero cuando hago controles, me gusta llamarlos controles y son monográficos, de algo concreto. Si todavía no se saben las tonalidades, pues un control de tonalidades, o de escalas, o de modos.

Con los grupos de edades más pequeñas le gusta empezar por una canción, o con una audición o una melodía

---

En la clase de 3º de Primaria/1º de Elemental los alumnos están de pie en la clase, han estado por parejas haciendo percusión corporal. Cantan una canción de memoria, a capella y la dividen en frases:

ANA: *Vamos a quitarnos el polvo del cuerpo mientras cantamos “Una vez hubo un juez”.*

ALUMNOS: *Siiii, bieeeeeen.*

Comienzan a cantar la canción que se saben de memoria, haciendo como si se quitaran el polvo del cuerpo con las manos al ritmo de dos semicorcheas corchea. La cantan varias veces, porque les gusta y les sale bien.

ANA: *Ahora vamos a hacer otro juego con la misma canción. Cuando nos aparezcan las dos semicorcheas-corchea, eliminamos la corchea del final, de tal manera que si decimos: chinchaté, al quitarle la corchea se queda: chincha-- Por eso ahora al cantar nos queda: Una (vez), hubo un (juez).....¿entendéis?*

TODOS: *Siiii*

Los niños lo cantan dejando al final el silencio. La mayoría lo hace bien, aunque se oye algún “juez” que no debiera sonar.

ANA: *Mirad, aquí tengo la ficha rítmica de “Una vez hubo un juez” donde aparecen las dos corcheas semicorchea. Tengo otra donde solo están las dos semicorcheas seguidas de un silencio de corchea, que sirve para cuando hacemos: Una....., Hubo un....., etc.*

Hay dos niños que molestan porque tienen la llave de la taquilla en la mano. La profesora se las quita.

Luego Ana les explica la diferencia entre dos corcheas negras y dos semicorcheas corchea.

Cantan la canción con gestos en el cuerpo. Además de cantar con el nombre de las notas van diciendo los intervalos que hacen: terceras, quintas.

Luego lo cantan con el nombre de las notas y marcando el compás con la mano. Como los niños lo hacen unos más deprisa, la profesora les pide ahora, no hacerlo con la mano, sino sentarse en el primer pulso y levantarse en el segundo. La siguiente vez lo hacen con notas, levantándose y sentándose y con la mano. Esta vez les sale muy bien a todos.

---

A Ana le gusta partir de una melodía, una canción e ir entresacando todos los elementos:

(...) por supuesto, en los niveles elementales soy partidaria de empezar siempre con una canción o con una audición, o con una melodía, siempre, si y de ahí extraer. Entonces, cuando consigo hacer lo que es una unidad didáctica completa; es decir, que del material propuesto ya has trabajado ritmo, entonación y escritura, entonces puedes hacer otra cosa, y eso es lo que más me gusta.

Pero la última fase del aprendizaje es cuando los alumnos son capaces de pasar todo lo que están aprendiendo en Lenguaje al instrumento, de realizar la conexión:

Pues creo que es el último escalafón, el imprescindible, sin que los chicos pasen todo lo que están aprendiendo, ya puede ser teoría como tipo de escala M o m, como puede ser un transporte para un nivel más elevado, como puede ser lectura de claves, ritmos, cualquier tipo de ritmo, ritmo sincopado, ritmos anacrúsicos..., cuando lo llevan al instrumento es cuando verdaderamente se dan cuenta que no lo han entendido y que tienen que tocar, y que para eso tienen que entenderlo. Una vez que lo tocan ya se lo saben.

A Ana le gusta trabajar con instrumentos en la clase. Se los pide a todos los alumnos, desde los más pequeños a los más grandes. Con los alumnos de 2º ESO/2º Profesional trabaja ritmos y fórmulas rítmicas más complejas:

*ANA: Vamos a trasladar hoy lo que trabajamos otros días, a los instrumentos. En la pizarra os he copiado una sucesión de acordes. La tenéis que aprender de memoria.*

Los alumnos intentan memorizar los acordes.

*ANA: Ahora cada uno con su instrumento, debe probar esa sucesión de acordes. Primero haced las fundamentales.*

En la clase hay diferentes instrumentos: marimba, violín, clarinete, trombón, contrabajo, trompeta, piano y voz. Cada alumno prueba los acordes y los trabaja de diferente manera.

*ANA: Cuando lo hayáis trabajado un poco, probad a realizar improvisaciones*

Una vez trabajada la improvisación individual, la profesora les dice que ahora lo hacen todos. Van haciendo diferentes ruedas. Primero hace la improvisación la marimba, luego el violín, clarinete, trombón, contrabajo, trompeta y piano.

---

A Ana le preocupa que se realice la conexión entre el instrumento y lo que aprenden en Lenguaje. Pero esa es una labor conjunta que deben realizar los dos profesores, no solo el profesor de Lenguaje:

El profesor de instrumento no se puede desvincular de eso, tiene que enseñarlo cuando sea necesario enseñarlo y tiene que enseñarle a medir, o tiene que enseñarle esa tonalidad si es que la tiene que utilizar, o tiene que enseñarle esa clave si es que la tiene que utilizar. Por ejemplo en pianistas, o en violinistas que tienen que tocar en La M.

Ana cree que el lugar ideal donde se podría realizar este trabajo de conexión es en la clase colectiva de instrumento, porque los alumnos solos no pueden hacerlo:

Esa conexión es raro que la hagan ellos solos. Yo, cuando a los pequeñitos les hago traer el instrumento, me sorprende. Me sorprende y en ese momento me digo: Jolín, tendría que traerlo más veces. (...)Y me trae una lección con un bemol, muy bien, pero era de blancas, redondas y no medía nada. Yo me quedé sorprendidísima, y tuve que ponerme a medirlo con él y pensé que falta esa conexión, porque estamos haciendo ritmos más difíciles en clase, y sigue sin poder medir blanca y dos negras.

Pero Ana no se desentiende de la responsabilidad como profesora de Lenguaje Musical, de colaborar en esa conexión con el profesor de instrumento. Ella propone asistir también a alguna clase colectiva de sus alumnos, una al mes, para trabajar conjuntamente con el profesor de instrumento y que el alumno certifique que los dos profesores trabajan en la misma línea.

Sí, yo creo que habría que hacer un pequeño trabajo conjunto entre el profesor de instrumento y el de Lenguaje. Yo estoy trabajando estos ritmos, o no sé, líneas adicionales agudas, ¿no? Me interesan que las apliquen. Pues nos vamos a una clase colectiva de violín, o una colectiva para graves, o una colectiva de guitarra que tiene líneas adicionales graves y en esa clase metemos las líneas adicionales, los ritmos ya lo saben y la dificultad técnica el profesor ya la conoce. A mí me parece que ese sería el sitio donde ellos harían el “click.” ¡Anda, si es verdad, si esto yo ya lo he trabajado!, ¿no? En una primera colectiva del mes.

Para Ana, la estructura de la clase no es siempre igual, depende del grupo, de la edad y del objetivo que tenga que cumplir en cada momento. Puede haber clases de repaso en las que se traten todos los aspectos dentro de la hora. Utiliza diferentes estrategias con actividades donde emplea elementos de pedagogos: movimiento por el espacio (Dalcroze), percusión con instrumentos (Orff), sonorizaciones de ritmos (Willems), entre otros.

Yo me formé en Orff, como te conté antes, me fui a Salzburgo también, que para mí era maravilloso. Después leí bastante de Willems, me pareció muy interesante toda la parte auditiva, interválica que trabaja Willems, pero la verdad no la he aplicado demasiado, te voy a ser sincera.(...)Después a una pedagoga que es Violeta Sainz de Gainza que he leído mucho y que tuve la suerte de conocer en persona y que tengo muchos libros de ella, ésta me abrió muchísimo los ojos a explicar desde el principio cosas que siempre tendemos a dejar para cursos más elevados, como claves, como tónicas y dominantes, como patrones de acompañamiento, como inventar melodías... yo esto lo tenía, como algo que yo no lo había conocido, desde luego conmigo

no lo habían aplicado, no me habían enseñado a hacerlo. (...) Y también la metodología que fue definitiva para ya hacer el cambio de la integración, fue la metodología del IEM (...). Lo que pasa es que no me gusta explicarlo con el libro porque el libro no sigue mi ritmo. Su metodología sí me ha parecido que es la que más engloba todo esto, me parece una metodología muy completa, es verdad que cojo muchas cosas de ellos.

---

La clase está dispuesta con sillas en semicírculo. Hoy se juntan las dos clases de 3º de Primaria/1º Elemental, para hacer una clase especial, con más movimiento. Los alumnos van llegando poco a poco y se sorprenden de la disposición de la clase. Los chicos llegan corriendo. La profesora está tocando el piano con el fin de que los alumnos se den cuenta y se calmen. Hay un alumno que pregunta si puede contar un chiste, la profe no contesta. Los niños siguen hablando. Algunos se van al baño. La profesora cambia la dinámica de la música y deja de tocar la melodía que estaba cantando. Empieza a cantar una escala mientras se balancea de un lado a otro. Algún niño se da cuenta de lo que está haciendo y la imita. Se levantan cuatro niños para cantar y moverse, el resto la copia y se mueve imitando a la profesora. Cantan escalas y palmean el pulso interno.

ANA: *Buenos días, niños. Ya hemos calentado voz y cuerpo. Vamos a realizar un juego muy bonito. Todos os sabéis de memoria las dos últimas canciones que nos hemos aprendido, ¿verdad?*

PEDRO: *¿Cuáles?*

ANA: *Una vez hubo un juez y Sambalelé.*

TODOS: *Síiiii*

ANA: *Veamos. Cuando cantemos la primera canción, la de Una vez hubo un juez, nos movemos todos en el sitio pero sentados. Cuando cantemos la segunda canción, nos ponemos de pie y la bailamos en el sitio. ¿De acuerdo?*

TODOS: *Síii, bien*

Todos los niños hablan y están impacientes porque comience el juego. La profesora va al piano y comienzan a cantar. Primero hace una estrofa de la primera canción y los niños se mueven sentados. Luego pasa a la segunda canción y los niños se ponen de pie para bailar. Hay algún despistado que sigue sentado y la profesora le hace gestos con la mano para que se levante. Continúa así hasta que terminan las dos canciones.

ANA: *¡Muy bien! Lo habéis hecho muy bien. Ahora vamos a movernos un poco por el espacio. Esperad... que os quiero explicar lo que vamos a hacer. Vamos a andar al pulso de la canción y cuando oigamos el ritmo corchea-dos semicorcheas, es decir: “sam-bale/lé-sehacalí-do” hacemos palma en la corchea y dos golpes en las piernas para las semicorcheas. Cuando oigamos la fórmula al revés: dos semicorcheas-corcheas ó “U-na vez/ hu-boun/ juez”, hacemos dos golpes en las piernas y palma. ¿Entendido?*

MARÍA: *Profe, ¿así?*

ANA: *Sí María, así. Muy bien. Venga, vamos a hacer todos una de prueba.*

Todos prueban lo que les ha dicho la profesora y después de repetirlo varias veces, sale bien. Cantan cada canción una vez mientras andan al pulso por el espacio y realizan la percusión corporal.

ANA: *Muy bien. Hoy os está saliendo todo muy bien, y eso es porque estáis atentos y concentrados. Creo que os tendré que poner un positivo.*

NIÑOS: *Síii, ¡Bieeeeeen!*

ANA: *Vale, de acuerdo. ¡No lo estropeéis! Sentaos un momento, que vamos a comprobar si lo sabéis tan bien. La fórmula 1 es la de Sambalélé, y la fórmula 2, la de Una vez. Bien, pues ahora yo voy a hacer esa percusión y vosotros me tenéis que decir cuál es la fórmula que oís. Pero para eso, lo hacéis con los dedos: un dedo es la fórmula 1, dos dedos la fórmula 2. ¿Entendido?*

Los niños se sientan y la profesora les hace diferentes dictados rítmicos. Ella toca unas veces la fórmula 1 y otras veces la parte 2. Los alumnos tienen que decir si suena 1 o suena 2.

Ahora la profesora coloca en el suelo diferentes instrumentos de pequeña percusión: tamborín o conga y el bongoe. Hay dos tipos de instrumentos. La profesora les hace corresponder a cada fórmula rítmica un instrumento diferente: para la nº 1 el tamborín y para el nº2 el bongoe.

ANA: *Recordad niños, quien toca cuando no toca...*

NIÑOS: *NO TOCA CUANDO TOCA* (todos en voz alta).

La profesora tiene diferentes fichas con las fórmulas rítmicas. Les dice que van a rotar el instrumento para que todos puedan tocar todos. Los niños que se ponen a tocar antes de tiempo, cuando la profe no ha dicho, dejan el instrumento en el suelo y no tocan. La profesora va sacando fórmulas rítmicas y los niños que tienen el instrumento que corresponde a la fórmula, tocan sin perder el pulso.

---

Los materiales que utiliza Ana en sus clases son variados. En algunas ocasiones utiliza libros, por ejemplo para los dictados y ejercicios de audición, pero normalmente compila materiales de diferentes libros:

Yo empecé utilizando libros, luego ví que necesitaba elaborar material, o hacer muchas fotocopias. Después empecé, cuando ya tenía una recopilación de fotocopias, empecé a ver que es verdad que se me perdían sin un libro, que necesitaban libro, entonces combiné.... He probado un poco todo. Y después empecé a incluir las fotocopias de ellos. Y yo creo que el ideal es una compilación de aquí y allá. En esa compilación puede haber, un poco lo que hemos preparado este año. Puede haber fotocopias de otras metodologías, ejercicios elaborados por el profesor, puede haber, si ves que funciona y que en ese curso va bien, fotocopias de lecciones de fagot, de viola, de violín, de flauta y poniendo y explicando que es de ese instrumento pero que lo vamos a trabajar en clase. Yo creo que una compilación es lo que más se adapta.



La clase de 6º de Primaria/4º de Elemental está preocupada porque tienen que hacer su examen de acceso a la Enseñanza Profesional y tienen que preparar muchos aspectos para esa prueba. La profesora les anima y les organiza el trabajo diciéndoles que tienen que practicar todos los días un intervalo, un acorde, un compositor y corregir los errores. Todos los grupos de ese curso, hacen unos ensayos de la prueba de Junio, para practicar y eliminar la tensión. En la clase anterior habían hecho un ensayo de la prueba. La profesora, consciente de su preocupación les intenta calmar:

ANA: *¿Sabéis cuál fue el principal inconveniente que tuvisteis en el ensayo?*

JIMENA: *Sí, los nervios.*

ANA: *Efectivamente, los nervios. Pero para eso hacemos los ensayos, para que os acostumbréis a la prueba y se os quiten los nervios. Vamos a eliminar los nervios. Venga, todos de pie.*

Los alumnos, un poco extrañados, se ponen de pie.

ANA: *Respiramos y levantamos las manos y eliminamos los nervios...*

Todos hacen ejercicios de respiración, de eliminación de los nervios. Los eliminan hacia arriba, hacia abajo, hacia los lados. Ahora, todos más relajados, se sientan.

ANA: *Hoy quiero que escuchéis esta canción y veáis un video, para ver lo que os parece. Trata sobre esto, los nervios, el acelere. Y se titula “Más espacio”.*

La profesora enciende la pizarra digital y abre en el ordenador la pantalla que ya había buscado antes, con el video. Actúa el coro colombiano de “La cajita de Música” que canta y baila la canción “Más espacio”. Los alumnos lo escuchan en silencio. Cuando terminan de verlo y oírlo, la profesora les pregunta:

ANA: *¿Os gustaría probar y hacerlo vosotros? No es difícil.*

TODOS: *Sí, de acuerdo.*

Se levantan y la cantan y bailan copiando del video. Cuando terminan de hacerlo comentan que les ha gustado mucho, “la letra es estupenda”, la vamos a cantar más a menudo.

---

En la reunión de evaluación, Ana estuvo comentando con diferentes profesores de instrumento lo que podían hacer para que los alumnos tuvieran menos problemas a la hora de medir e interpretar las obras en sus instrumentos. Porque Ana cree que el profesor de Lenguaje Musical está suficientemente considerado por sus compañeros instrumentistas pero que hay un problema de comunicación:

Creo que nos respetan bastante a pesar de no tenernos en cuenta a la hora de organizar los contenidos de las clases de conjunto, ni los programas individuales de instrumento. ¿Por qué? Porque suele haber un escalón bastante grande entre los contenidos y dificultades que se trabajan a nivel individual con el instrumento y los que se trabajan en la clase de L. Musical.

Ana ofreció en esa reunión, una solución para el problema de la conexión del Lenguaje en el instrumento:

Yo creo que habría que hacer un pequeño trabajo conjunto entre el profesor de instrumento y el de Lenguaje. Yo estoy trabajando estos ritmos, o no sé, líneas adicionales agudas. Me interesan que los apliquen. Pues nos vamos a una colectiva de violín, una colectiva para graves, una colectiva de guitarra que tiene líneas adicionales graves y en esa clase metemos las líneas adicionales, los ritmos ya los saben y la dificultad técnica el profesor ya lo sabe. A mí me parece que ese sería el sitio donde ellos harían el click. ¡Anda, si es verdad!, ¡si esto yo ya lo he trabajado! En una primera colectiva del mes, trabajar una colectiva al mes. En esa primera colectiva del mes donde están ambos profesores y cada uno resuelve su parte y el resto ya lo puede llevar el profesor de instrumento hasta que monta la pieza.

De momento, es una propuesta que Ana ha realizado. Los profesores han dicho que van a analizarla para ver si es una buena idea y si es posible hacerla efectiva. Porque Ana busca la integración de los contenidos, trabajando con los más pequeños desde el movimiento, la

práctica instrumental y la escritura; y con los más mayores desde el punto de vista auditivo, con análisis armónicos, para llegar a la interpretación y la improvisación con el instrumento.

Mi objetivo principal es la integración de los contenidos y procedimientos en el alumno, es decir, no busco la memorización de contenidos ni conceptos, sino su comprensión e integración. En todas las actividades busco una participación individual y/o grupal consciente, por eso abordo los contenidos desde todos los puntos de vista: físico, auditivo, vocal, rítmico, instrumental, analítico y escrito.

#### **9.3.4. ESTUDIO DE CASO 4. El profesor Gustavo**

**Gustavo** es un profesor de Lenguaje Musical que imparte clases desde 1993, es decir, desde hace 24 años. Es un apasionado de la enseñanza, porque vivió desde pequeño ese mundo de la docencia:

Decidí ser profesor porque me apasionaba la enseñanza desde muy pequeño. He vivido el ambiente docente en mi familia nuclear por lo que fue relativamente fácil que me apasionara la enseñanza de la música.

De padres músicos, directores de coro y pianistas, comenzó a estudiar música con seis años. Su formación abarca desde el Lenguaje Musical, Acompañamiento y Transposición hasta el mundo de la Composición y los arreglos musicales. Ha trabajado en diferentes Escuelas de Música de Madrid, siendo profesor de Lenguaje Musical en el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” desde hace más de diez años.

De su formación inicial en su país natal y sobre todo de la formación superior que recibió en España de manos de Emilio Molina, se siente muy orgulloso:

Sobre todo la formación inicial que recibí en Argentina (donde estudié hasta los 12 años) y la formación superior donde tuve la enorme suerte de poder formarme con Emilio Molina, y posteriormente con el equipo del IEM en diversos cursos de verano de Improvisación.

De esa formación hace gala y ahora, también imparte cursos de improvisación musical para el IEM (Instituto de Educación Musical) en 3 sedes distintas (Madrid, Barcelona y Valencia) y en la ciudad de Salamanca en verano.

Pero sobre todo, Gustavo se enorgullece de su formación inicial y de la ayuda que recibió de sus padres:

(...) la decisión de dedicarme a la música viene desde pequeño, y de la oportunidad que me brindaron mis padres de poder trabajar en una escuela de música dentro de un colegio.

Gustavo no está de acuerdo con la formación tradicional que dice se realiza en Madrid, basada en la lectura, entonación y dictado:

Por suerte no tuve profesores de Solfeo aquí en España, y digo por suerte porque la formación aquí en Madrid ha sido muy “tradicional”, dedicando gran parte de las clases a realizar combinaciones de notas y ritmos cada vez más difíciles siguiendo métodos de trabajo basados en la lectura la entonación y el dictado (limitando a mi entender la formación integral de todo músico o niño estudiante que pase por una clase de lenguaje musical).

Él piensa que hay muchos más elementos que entran en juego, con el fin de conseguir la creación musical, ya sea en el momento, con la improvisación, o de forma escrita con la composición.

Creo que en una clase de lenguaje debe haber: Ritmo, Melodía (entonando o tocando con sus propios instrumentos en clase), Armonía, Educación Auditiva (donde se tratarán muy diversos aspectos y no sólo la transcripción), Análisis de los elementos que aparecen en cada pieza que vemos, Improvisación y Creación (...)

(...)Para llegar a esto es imprescindible que todos los elementos que menciono antes entren en juego, por tanto ninguno de ellos por separado es más importante, ya que para conseguir ese fin de crear será necesario controlarlos todos.

La improvisación está presente en todas sus clases, unas veces más explícita que otras, ya que hay clases prácticas donde los alumnos llevan sus propios instrumentos y realizan

improvisaciones con ellos. Otras clases no necesitan el instrumento, ya que improvisan con la voz, con pequeños instrumentos o con la percusión corporal.

---

Entramos en una clase de 1º de la ESO/1º Profesional. Los alumnos llevan su propio instrumento y lo están preparando y afinando. Hay flauta travesera, clarinete, , fagot y trombón por la parte de instrumentos de viento; de cuerda hay dos violines, viola y chelo, completando el grupo tres alumnos pianistas.

El profesor está sentado en su silla observando a los alumnos. Tiene escrita en la pizarra una propuesta de acordes.

GUSTAVO: *Está bien, vamos ya calmándonos. Vamos a empezar la clase. La clase de hoy es una propuesta de Folia. En la anterior clase ya habíamos visto la folia, pero en Fam. Hoy la vamos a ver en Re. Empezamos. Escuchad este motivo*

El profesor toca un motivo en el piano.

GUSTAVO: *Quiero escucharlo en el chelo. Vamos Jorge, a ver como suena.*

Jorge reproduce el motivo en el chelo

GUSTAVO: *Muy bien. Ahora Cecilia inventa un motivo.*

Cecilia inventa un motivo en su fagot.

GUSTAVO: *Todos lo repetís. Bonito, suena bonito.*

El profesor va guiando todo el proceso que está escrito en la pizarra: primero el motivo, luego la adaptación del motivo por enlace, la adaptación del motivo por transporte y el motivo cadencial.

GUSTAVO: *Tened cuidado con el tempo, hay que mantener el pulso. Bueno, sale bien. Ahora os acompañaré al piano y le daremos un carácter distinto. Pero ahora nos va a dar el motivo Julia.*

Julia inventa un motivo con la flauta travesera que todos toman y realizan así la estructura de la folía.

Gustavo es un profesor organizado. Le gusta utilizar libro de texto y libro de audición porque le ayuda a secuenciar los contenidos y organiza también el trabajo de los alumnos, sobre todo de los más pequeños.

Creo que es lo mejor porque permite trabajar aspectos concretos muy bien secuenciados lo que hace que el aprendizaje sea constructivo.

También utiliza otro material de apoyo bien creado por él o fotocopiado de otro autor, con el fin de perfeccionar o complementar algún aspecto de la clase.

---

En la clase de 3º de Primaria/1º de Elemental los niños se encuentran sentados en sus mesas que están colocadas en forma de “U”, de manera que todos los alumnos se vean y vean al profesor. En la pizarra digital aparece un ejercicio rítmico a dos voces. El profesor les ha pedido que saquen el libro de audición y lo abran por una página. Una vez que todos han hecho lo que se les pedía, el profesor se dirige a ellos:

GUSTAVO: *Bueno chicos, vamos a empezar.*

El profesor está marcando el pulso con el pie mientras camina hacia los alumnos, luego lo pasa a las manos y luego al cuerpo.

GUSTAVO: *Venga, haced todos lo que yo hago. Primero vamos a llevar el pulso con el pie.*

Los alumnos son pequeños y algunos no llegan bien con los pies al suelo.

GUSTAVO: *Nos sentamos todos más cerca del extremo de la silla para llegar con los pies al suelo. Muy bien.*

El profesor les enseña a llevar el pulso con el pie, luego con palma y pecho, siendo la palma la parte fuerte y la débil el golpe en el pecho. Como el ejercicio empieza en anacrusa, primero dan el golpe en el pecho y luego la palma. Dicen el ritmo que aparece en la pizarra digital.

GUSTAVO: *Recordad: para las dos corcheas decimos...*

NIÑOS: *Corre.*

GUSTAVO: *¡Bien! Y para la negra...*

JOSE: *Ven.*

GUSTAVO: *Muy bien. Pero mirad: tenemos un silencio de corchea-corchea. En ese caso vamos a decir: un-re. ¿Entendido?*

NIÑOS: *Sí...*

GUSTAVO: *De acuerdo. Yo digo: unre unre corre ven y ustedes dicen...*

NIÑOS: *unre unre corre ven.*

Los niños repiten la fórmula percutida y hablada.

GUSTAVO: *Muy bien. ¿Dónde podemos hacer el unre del pecho?*

Todos deciden que se hace en la pierna.

GUSTAVO: *Veamos, ahora unre lo hacemos en la pierna, corre son dos golpes cruzados en el pecho y la negra o ven es una palmada.*

Todos los niños lo repiten como el profesor, mientras él les va marcando el pulso con sus pisadas.

Gustavo organiza sus clases en unidades didácticas y manda deberes para que los alumnos estén en contacto con la asignatura el resto de los días que no hay clase:

Organizo mis clases en unidades didácticas. Cada unidad didáctica lleva asociados unos objetivos, contenidos y actitudes que tengo que conseguir en mis alumnos. Mando deberes casi todas las semanas, algo que me parece fundamental para que estén en contacto con la asignatura de forma semanal. Sobre todo suelen ser de Audición o de práctica de elementos que hayamos visto en clase (cantar con notas, coordinar rítmicamente, buscar o visionar información, etc.).

El cuaderno de audición lo hacen no sólo en casa, también en clase, con el fin de que el profesor compruebe que tienen entendido los ejercicios que se proponen y valorar la capacidad auditiva de sus alumnos, elemento que trabaja mucho en las clases

---

Los alumnos están sentados esperando que el profesor les diga lo que tienen que hacer. Han realizado un ejercicio de percusión con palillos y han cantado una canción. El profesor les dice que abran el cuaderno de audición. Van a hacer uno de los ejercicios.

GUSTAVO: *Bueno, va a leer este ejercicio Rafa.*

Rafa mira el cuaderno y lee el ejercicio que le ha dicho el profesor. El profesor pregunta en alto:

GUSTAVO: *Carlos, dime cantando, que notas suenan cuando suene tónica.*

CARLOS: *do-mi-sol* (cantando).

GUSTAVO: *Muy bien. Rocío, y si digo dominante....*

ROCÍO: *si-re-fa-sol-* (cantando).

GUSTAVO: *Muy bien. Ahora todos atentos. Levantad la mano con el lápiz. No podéis escribir hasta que yo diga. Voy a tocar un acorde de tónica o un acorde de dominante.*



*Tenéis que escribir lo que oigáis, pero solo cuando yo diga, cuando termine de tocarlo.  
¿Entendido?*

NIÑOS: *Siiiiii.*

El profesor realiza varios acordes y los niños le hacen caso y escriben cuando él les dice. Ahora les deja tener la mano abajo, pero no pueden escribir mientras suena la música. Pone el CD. Los niños realizan el ejercicio y el profesor se pasea por las mesas para comprobar que lo han entendido y lo hacen bien.

GUSTAVO: *De acuerdo. Quiero que apuntéis en vuestra agenda los ejercicios que tenéis de deberes para el próximo día.*

A Gustavo le gusta mantener los mismos alumnos en los grupos. Le gusta seguir su evolución desde primero de elemental hasta segundo de profesional.

Prefiero mantenerlos desde que los cojo hasta que acaban la formación con la asignatura (desde 1º de elemental hasta 2º de profesional). No me gusta cambiar de alumnado, ya que establezco desde el principio una serie de dinámicas que considero necesarias para poder funcionar correctamente en las clases.

Por eso, es en los alumnos del último curso de Profesional donde él puede ver el producto de su enseñanza. Las clases de segundo de profesional son más prácticas y orientadas a la improvisación y composición. Trabaja el resto de elementos introducidos dentro de la dinámica de la clase que suele tener un objetivo, un tema a tratar.

---

En la clase de 2º de Profesional hoy los alumnos no han llevado su instrumento. El profesor les manda abrir el libro 8. Les dice la página y les pide que tengan un cuaderno de música al lado del libro. Los alumnos no saben lo que va a pasar.

MIGUEL: *¿Vamos a tomar apuntes?*

Pregunta extrañado Miguel.

GUSTAVO: *Oídme todos bien. Quiero que cojáis un lápiz u escribáis por debajo del pentagrama los siguientes números romanos, que son acorde, que os voy a dictar.*

El profesor comienza a dictar mientras mira la pantalla de su móvil, donde tiene escrito el ejercicio.

GUSTAVO: *Uno, tres tachado, seis tachado, dos tachado, cinco , uno, doble barra, uno, tres tachado, seis tachado, dos tachado, cinco, uno, doble barra FINE (compás 12).*

El profesor sigue dictando mientras los alumnos escriben sin parar. Alguno se pierde, el profesor repite.

GUSTAVO: *Tenéis que contar y mirad si tenéis los mismos compases en la partitura que habéis escrito que en el libro.*

GUILLERMO: *¿Para qué vamos a utilizar esto?*

GUSTAVO: *Ya lo veréis.*

El profesor introduce el elemento de la sorpresa porque los alumnos no saben lo que van a hacer y no hacen más que preguntar. Gustavo se pasea por las mesas y les va diciendo si se han organizado bien o no.

GUSTAVO: *Bueno, eso que habéis escrito es una partitura donde vais a improvisar. Quería saber y comprobar cómo os organizáis, como organizáis vuestro espacio. Vamos a cantar las fundamentales de esos acordes.*

El profesor les explica las inversiones del acorde de séptima de dominante. Quiere trabajar las inversiones.

GUSTAVO: *¿Os dais cuenta? Cada acorde es la dominante del anterior. Esta es una estructura muy típica de la música moderna y muy cómoda para trabajar ya que todos los acordes son mayores.*

El profesor escribe en la pizarra los acordes con enlace.

GUSTAVO: *Cada uno de vosotros cantáis una nota del acorde y os mantenéis en ella ¿de acuerdo? Vamos a hacer la base armónica. Luego, de uno en uno, tal y como estáis colocados, empezando por Manuel, quiero que hagáis improvisaciones con boca cerrada. Procurad terminan en la fundamental para que nos de sensación de final.*

Uno a uno, realizan su improvisación. A algunos alumnos apenas se les oye, pero otros lo cantan con bastante confianza en lo que hacen.

---

Aunque Gustavo lleva unos años que no da clase a alumnos de Conservatorio, reconoce que hay diferencias entre esos alumnos y los de la enseñanza integrada, sobre todo por la homogeneidad en la edad. A él le resulta mejor trabajar con alumnos de la enseñanza integrada.

Hay sin lugar a dudas diferencias entre las 2 enseñanzas. De partida la homogeneidad de edades es creo yo, una ventaja enorme, ya que el razonamiento y el pensamiento evolutivo de los alumnos es muy similar, mientras que en conservatorio esto no pasa. La clase debe ser diferente, no en cuanto al contenido, pero sí en cuanto a la forma de dirigirte a un grupo u otro. El lenguaje con el que se habla no puede ser el mismo, y la forma de razonar o de practicar cada ejercicio puede variar dependiendo de la edad a la que vaya dirigido.

Gustavo no cree que los profesores de Lenguaje Musical estén suficientemente reconocidos por sus compañeros los instrumentistas, aunque piensa que cada vez más se van ganando su respeto, gracias al trabajo que realizan. Los profesores instrumentistas están con el alumno durante diez años y los de Lenguaje solo seis, eso puede ser una de las causas aunque no todas:

(...) pero en parte puedo entender que nos consideren menos debido a que los instrumentistas trabajan con los alumnos con una proyección de 10 años, mientras que nosotros sólo tenemos 6. Además, la visión del profe de instrumento suele ser la de poder sacar a sus alumnos “instrumentistas” por lo que la técnica y el desarrollo del repertorio suele ser lo que guía las clases.

Aunque lo que más le molesta a Gustavo es que consideren que el profesor de Lenguaje Musical tiene que estar al servicio del profesor de instrumento, porque esa no es su función:

Esto desde el punto de vista tradicional tampoco se entiende así, ya que la fijación era conseguir una velocidad de lectura suficiente como para poder afrontar el repertorio, una capacidad auditiva limitada a cantar intervalos o melodías diversas y a realizar transcripciones de dictados. Desde este punto de vista la clase de lenguaje está supeditada a la de instrumento, algo que no comparto en absoluto, ya que en ese caso sí que menosprecia nuestra capacidad para enseñar a los niños.

---

A Gustavo le gusta trabajar todos los elementos del Lenguaje en cualquier ejercicio que realizan. Cualquier tema es excusa para trabajar la entonación, las claves, el ritmo, la armonía, aunque a veces la disposición de los alumnos no sea la más adecuada. Ese también es un problema que produce la homogeneidad de edad en la enseñanza integrada, que cuando tienes un grupo de alumnos todos son de la misma edad.

En el grupo de primero de la ESO/ primero de profesional, todos los alumnos tienen 12-13 años, y eso en ocasiones provoca algún problema que otro.

GUSTAVO: *Vamos a seguir hablando de la Folía, pero hoy sin vuestros instrumentos. Abrid el libro por la página 31.*

Varios alumnos tardan en abrir el libro.

GUSTAVO: *¿Dónde está tu libro, Pedro?*

PEDRO: *Se me ha olvidado en casa.*

GUSTAVO: *Pedro, debes organizarte mejor. Míralo con Laura, anda. Bueno, hoy vais a hacer lo mismo que hicisteis ayer con el instrumento, pero hoy con la voz. Os dividís en dos grupos. Vosotros hacéis los bajos o fundamentales y vosotros las improvisaciones. Luego cambiamos.*

Los alumnos hacen lo que el profesor les dice sin ningún problema.

GUSTAVO: *De acuerdo, está bien. Ahora vamos a otro ejercicio, el número 4. Jorge, ¿Cuántos tiempos entran en ese compás?*

JORGE: *Tres.*

GUSTAVO: *Bien. Todos lo cantamos y nos dirigimos con la mano. Uno, dos y tres.*

Los alumnos hablan. No sale bien.

GUSTAVO: *Stop!*

Todos se detienen.

GUSTAVO: *Un, dos, tres*

Todos entran en el compás que dice.

GUSTAVO: *El motivo que tenéis ahí va en progresión, si lo quiero subir una tercera, ¿en qué clave lo tengo que leer, para que si la nota es fa, sea la? Levantad la mano para contestar.*

Todos los alumnos hablan y no atienden al profesor que ha hecho una pregunta. Hay algo de barullo.

GUSTAVO: *¿Puedo hablar?*

Los alumnos se callan y el profesor explica el porqué de las claves.

GUSTAVO: *Ahora cantáis el motivo en otra tonalidad, leyendo en otra clave. Primero en do en segunda, luego en fa en cuarta y luego en sol.*

El profesor se acerca una alumna.

GUSTAVO: *María, tienes que mirar al libro, las notas no están por el aire.*

Gustavo trabaja en la clase con los instrumentos de los alumnos para que puedan aplicar lo que aprenden en Lenguaje, pero no cree que los alumnos por sí solos lo sepan aplicar ya que en la clase de instrumento no lo hacen. Cree que la clase colectiva de instrumento que tienen podría ser un buen momento para realizar esta conexión.

Creo que en cierta medida puede aplicarlos, pero no lo hace de forma habitual porque en su clase de instrumento no trabaja en la misma línea de creación, sino que está mucho más centrado en la consecución de un repertorio adecuado al nivel académico que tenga. Creo que la clase colectiva es el mejor lugar para empezar e experimentar en la creación e improvisación de los alumnos. Es el espacio ideal para trabajar acompañamiento e improvisación adquiriendo el lenguaje necesario para poder hacerlo.

Sus clases están llenas de metodología IEM. De los pedagogos del siglo XX, Dalcroze es el que más le convence, al resto los conoce muy poco.

(...) llevo la Metodología IEM en mis clases. El pedagogo de referencia es Emilio Molina. Tanto él como otros compañeros que tengo del equipo de profesores que llevamos la metodología, (...) creo que hacen una labor extraordinaria llevando cada uno a sus clases esta forma de trabajo que me parece tan fantástica y que permite desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de poder hacer música, entenderla y de leerla (no solo de leerla). En cuanto a las corrientes pedagógicas del Siglo XX (Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Martenot, etc.) conozco un poco la pedagogía Dalcroze y estoy muy de acuerdo en la forma en la que trabajan el aspecto rítmico de nuestra asignatura. Compartimos también el enfoque didáctico de la entonación y de la secuenciación de tonalidad. Las demás metodologías las conozco vagamente y por lo poco que sé no me he interesado especialmente por ninguna otra.

Pero lo que más le gusta a Gustavo, que son los pilares de su enseñanza, son la creatividad y la improvisación:

Además podemos trabajar la creatividad y la improvisación a través de la voz o del ritmo, dotando a nuestros alumnos de herramientas suficientes como para que puedan ellos mismos crear en papel o en el momento piezas o fragmentos de piezas donde puedan demostrar su capacidad creativa.

## RESUMEN

En este capítulo hemos realizado el planteamiento del primer itinerario de nuestra investigación, donde se recuerdan las preguntas más importantes de la misma a las que este itinerario quiere dar respuesta.

Se ha situado el contexto de la investigación, hablando de los participantes y las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

Las cuestiones éticas y los procedimientos de triangulación nos sirven para entender los problemas a los que se enfrenta el investigador cualitativo y las soluciones que utiliza para resolverlos.

Por último y más importante, se presentan los relatos de los cuatro estudios de caso analizados, correspondientes a cuatro profesores de Lenguaje Musical que trabajan en la actualidad en el CIM Padre Antonio Soler.

## Capítulo 10

# ITINERARIO SEGUNDO DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIOS DE CASO COMPLEMENTARIOS  
DE PROFESORES DE LENGUAJE MUSICAL  
QUE TRABAJARON EN EL CIM PADRE  
ANTONIO SOLER





### **10.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN CON ESTUDIOS DE CASO COMPLEMENTARIOS**

El segundo itinerario de la investigación trata de acercarnos a los estilos de enseñanza de cuatro profesores de Lenguaje Musical que desarrollaron su trabajo en algún momento, en el CIM Padre Antonio Soler, y que creemos puede complementar la información obtenida por los estudios de caso realizados en el capítulo anterior.

El deseo de conocer cuáles son los modelos de enseñanza que dichos profesores realizan es lo que nos ha llevado a indagar en sus experiencias de vida y de trabajo, en las influencias recibidas, en las estrategias de enseñanza utilizadas, así como en sus creencias y vivencias musicales. Para ello se les aplicaron diferentes técnicas de recogida de datos: la entrevista personal semi-estructurada en dos de los casos, el uso del mapa de incidentes críticos en otro y las observaciones no participativas en los cuatro casos.

De las cuestiones generales de investigación, este segundo itinerario ha tratado de dar respuesta a la mayoría de ellas, reforzando y complementando los resultados del primer itinerario. Recordamos cuáles eran esas cuestiones generales:

- ¿Cómo son los modelos de enseñanza de los profesores de Lenguaje Musical del CIM Padre Antonio Soler?
- ¿De qué manera influyen los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical en la formación musical del alumno?
- ¿De qué forma los modelos de enseñanza del profesorado se ven influidos por las características propias de cada grupo de alumnos?
- ¿Qué relaciones se generan entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del instrumento en los alumnos?
- ¿Qué influencias se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de Lenguaje Musical con la utilización o no de las habilidades emocionales?
- Por lo tanto, este itinerario trata de responder a los siguientes objetivos de la Tesis:

- Identificar los distintos modelos de enseñanza que realizan los profesores de Lenguaje Musical del CIM Padre Antonio Soler.
- Revelar las conexiones existentes entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del Instrumento.
- Analizar las causas por las que los alumnos aplican o no, lo aprendido en las clases de Lenguaje Musical al estudio de su instrumento.

## **10.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN CON ESTUDIOS DE CASO COMPLEMENTARIOS**

### **10.2.1. CONTEXTO**

La investigación se ha realizado fundamentalmente en las aulas de Lenguaje Musical del CIM “Padre Antonio Soler”, lugar donde se hicieron las observaciones. En uno de los casos fue necesario realizar la entrevista en el centro actual del profesor en cuestión, que fue el Colegio Mirabal de Boadilla del Monte. Esa entrevista se realizó en el mes de junio de 2016. Las otras entrevistas se realizaron en el centro en el año 2008.

### **10.2.2. PARTICIPANTES**

Han participado en este itinerario cuatro profesores que trabajaron en el centro integrado en diferentes momentos anteriores. Todos fueron compañeros de la investigadora y los datos que aportan han complementado los del primer itinerario.

Uno de los profesores ya está jubilado, era un profesor laboral del centro que llevaba trabajando en él desde el año 80 cuando era una Escuela de Música. Otro profesor, funcionario de carrera, trabajó durante ocho años en comisión de servicios y ahora sigue trabajando en su conservatorio de origen en Madrid. El tercer profesor, también funcionario de carrera,

trabajó en el centro durante cuatro años en comisión de servicios y ahora trabaja en otro conservatorio de Madrid. EL cuarto profesor funcionario interino, ha sido profesor sustituto de diferentes bajas en el centro, pero ha sido un profesor carismático cuyas aportaciones han sido muy importantes dentro del departamento de Lenguaje Musical. Actualmente trabaja en el Colegio Mirabal de Boadilla que también tiene una línea integrada de música.

### **10.2.3. MÉTODO Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS**

Se han utilizado diferentes técnicas cualitativas: la observación no participativa y la entrevista semi-estructurada. Para una de las entrevista hemos utilizado una herramienta para la reflexión que Burnard (2005) llama la técnica de los incidentes críticos donde el entrevistado visualiza su vida musical como un río serpenteante cuyas curvas marcan diferentes momentos críticos.

Cada estudio de caso corresponde a un profesor diferente. El periodo de observación también varía de unos profesores a otros. En los casos nº 5 y nº 6 el periodo de observación fue el curso 2007/2008. El caso nº 7 se realizó en el año 2012 y las observaciones del caso nº8 fueron realizadas en el año 2015.

Las entrevistas semi-estructuradas se realizaron también en las mismas fechas que las observaciones, aunque la del caso nº8 se realizó en el año 2016.

También nos ha servido de ayuda la visualización de fotografías y alguna sesión de video grabada en diferentes momentos de la observación.

### **10.2.4. CUESTIONES ÉTICAS**

Los profesores observados para la realización del estudio de caso han sido compañeros de la investigadora, por lo que la relación con ellos ha sido fácil. No obstante, y a pesar de la relación de compañeros en unos casos, y de amistad en otros, hemos tratado de asegurarles la objetividad en las observaciones y en la interpretación de los datos.

Algunas de las observaciones se realizaron durante el curso 2007/2008, momento en el que la investigadora era la directora del centro. Los profesores no pusieron impedimento para la realización de la entrevista ni de las observaciones, pero sí es verdad que fue mucho más cómodo y fácil realizar las del 2015/2016, curso en el que la investigadora era una profesora más del centro.

Para las entrevistas y las observaciones se les explicó a los profesores el motivo de las mismas y obtuvimos un consentimiento informado de palabra. Hemos necesitado algún complemento a la entrevista y no han tenido problema en contestar vía mail. En el caso nº 7 no hemos podido conseguir la entrevista, pero sí accedió a las observaciones de las clases que fueron muy enriquecedoras. Por supuesto se les aseguró el anonimato, y por eso en todos los casos se ha utilizado un seudónimo. La confidencialidad es algo que también se ha respetado, lo que no han querido decir en público se ha quedado en privado.

### **10.2.5. TRIANGULACIÓN**

En esta investigación se han seguido dos tipos de triangulación:

1. La triangulación de métodos: Los datos recogidos en las observaciones se han triangulado con los datos recogidos en la entrevista, que se han apoyado también en los documentos y en los videos y fotografías.
2. La triangulación de informantes: Los principales informantes fueron los profesores objetos del estudio de caso y las observaciones de la investigadora de la Tesis durante la realización de la entrevista y durante todo el proceso de observación.

### 10.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS: LOS INFORMES DE LOS ESTUDIOS DE CASO COMPLEMENTARIOS

#### 10.3.1. ESTUDIO DE CASO 5. LA PROFESORA JULIA

Julia es una profesora que ha dedicado toda su vida a la enseñanza de la música, a la enseñanza del Lenguaje Musical. Comenzó dando clase en el año 1980 y siempre se dedicó al Lenguaje, aunque también daba alguna clase de Piano Complementario.

Julia es una de las profesoras más fieles a San Lorenzo y al Centro Integrado. Comenzó a dar clase en la escuela de Música que daría origen al anterior Conservatorio Profesional de Música que a su vez se convertiría en el año 2003 en el Centro Integrado de Música que es hoy. Mantiene del primero el seudónimo: Padre Antonio Soler, en honor a un monje músico que vivió y trabajó durante muchos años en el Monasterio de San Lorenzo de El Escorial.

E: *Y después de tantos años de experiencia, ¿te sigue gustando la asignatura?*

JULIA: *Sí, sorprendentemente, porque hay que reconocer que el Lenguaje Musical no es muy divertido, pero a mí me gusta.*

Recordando la etapa del Conservatorio y comparándola con la actual, Julia es una defensora de los alumnos del Conservatorio, porque para ella la mezcla de edades en las clases no era un inconveniente, a veces se convertía en una ventaja:

E: *Como has trabajado con alumnos de la enseñanza integrada y con alumnos del Conservatorio, donde la enseñanza no es integrada, tienes visiones de los dos tipos de alumnos. Si tuvieras que elegir, ¿con qué alumnos te quedarías?*

JULIA: *Hombre, vamos a ver. Todo tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Cuando era conservatorio, vamos a dejar la escuela de música aparte, había una cosa que aparentemente es un inconveniente y para mí creo que es una ventaja, y es la mezcla de edades en las clases. En las clases convivían niños de 8 años con otros de 18, incluso 20 años. Entonces, eso que*

*aparentemente es una aberración, pues no lo era. Porque resulta que los mayores se dan cuenta de que los niños aprenden mucho más rápido que ellos. No está mal que también nos demos cuenta....., y por otro lado, en las cosas de entender, los mayores ayudaban mucho a los niños. Aprendían unos de otros y es algo muy interesante. No se atrasaban las clases por eso, es lo curioso, no lo puedo entender.*

Siguiendo con la comparación de los alumnos del conservatorio con los que tienen la oportunidad de recibir clase de manera integrada, Julia se extraña de que no vea gran diferencia entre los grupos. Ella creyó que los grupos de integrado serían mejores pero la experiencia le ha demostrado que no es así:

E: *¿Y el resultado en los alumnos es bueno ahora, en la enseñanza del Centro Integrado, o añoras el Conservatorio?*

JULIA: *No, no es que añore, es que no noto gran diferencia. No noto gran diferencia entre una cosa y otra. Me sorprende, yo creía que iba a ver gran diferencia.*

E: *¿En qué aspecto?*

JULIA: *Creía que iba a ser mucho mejor el Centro Integrado que el Conservatorio y no noto gran diferencia.*

Para Julia esta situación le hace reflexionar, ya que la posibilidad que ofrece la enseñanza integrada de poder compartir horarios y espacios para estudiar la enseñanza general y la enseñanza musical, de manera que por las tardes quede mucho más tiempo libre para el estudio, debería suponer para el alumno un mejor estudio y un mejor nivel. Sin embargo, Julia cree que al considerar el Lenguaje Musical como una asignatura más del cole, no les beneficia:

E: *Si tú esperabas mejor resultado en los alumnos, ¿qué crees que falla?, ¿la clase?, ¿los alumnos?...*

JULIA: *Hay algo que llevo pensando durante mucho tiempo, que los niños se toman la clase de Lenguaje Musical concretamente, como una asignatura más. No le dan importancia, es como una asignatura del cole pero no de las importantes.*

E: *¿Cómo una “María”?*

JULIA: *Sí, y entonces eso es lo que yo noto, a lo mejor no es así, y eso me preocupa un poco.*

---

Lo que nos cuenta Julia, lo notamos al estar en una de sus clases. Es la clase de 5º de Primaria-3º de E. Elementales. Después de realizar ejercicios de audición donde averiguan tonalidades, acordes y escalas, la profesora les pide hacer los ejercicios de entonación. Como han afinado el oído, quiere que canten “a capella”, sin acompañamiento.

JULIA: *Bueno, vamos a la lección 12. Comienza Esther.*

ESTHER: *¿Empiezo yo?*

JULIA: *Si, venga, tú sola. No te preocupes que yo te ayudo.*

Esther empieza a cantar con un hilo de voz y un poco desafinado. La profesora la apoya con el piano haciendo alguna nota de la melodía. Termina una canción y al comenzar la siguiente, la profesora la detiene:

JULIA: *No, Esther, espera. Repite la canción. No me ha gustado mucho como la has hecho.*

Esther repite la canción un poco enfadada. No consigue mejorar la entonación. Entonces la profesora manda seguir a Miguel, y a Eloísa. Uno a uno van cantando todos mientras ella pone notas en su cuaderno

JULIA: *Estas mismas lecciones las estudiáis para el próximo día, de nuevo, porque hoy no han salido bien. ¿Ocurre algo con las lecciones? ¿No os gustan?*

NIÑOS: *No.*



JULIA: *Bueno, pues les dedicaremos más tiempo, las estudiaremos aquí en clase.*

---

Julia es una profesora con las ideas muy claras. Organiza sus clases de manera que le dé tiempo a tratar casi todos los aspectos que ella piensa se deben tratar en la clase, dándole mucha importancia a la audición y a la entonación, porque ella piensa que hay que ser exigentes en esos aspectos.

E: *¿Cómo ves el rendimiento de la clase?*

JULIA: *Yo veo una cosa: creo que cada vez somos más exigentes. Porque yo echando la vista para atrás de lo que aprendían los niños antes cuando era Conservatorio al principio a lo que aprenden ahora, hay una diferencia abismal, ahora saben mucho más que antes.*

E: *¿Crees que ahora les exigimos más?*

JULIA: *Sí, en Lenguaje Musical, bajo mi punto de vista.*

E: *¿Y el resultado es bueno, tú le exiges más y el niño responde y aprende?*

JULIA: *Yo creo que sí, que el niño responde. Mucho de esto de exigirles más sobre todo en entonación y en reconocimiento de intervalos, y todo esto, yo creo que están mucho mejor que estaban. El oído está mucho mejor que lo tenían.(...)*

---

Hoy es un día frío de invierno. Es difícil que no se te vayan los ojos a la ventana para ver como cae la nieve. Julia está esperando que los niños se sienten, acaban de llegar de su clase de matemáticas. La profesora les espera sentada en el piano.

JULIA: *Buenos días, niños. ¿Hace frío, verdad?*

NIÑOS: *Hola, buenos días. Sí, está nevando.*

CECILIA: *¡Mira como cae la nieve!!*

JULIA: *Bueno, niños. Nosotros a lo nuestro, que hemos venido a trabajar. Vamos a empezar escuchando estas tonalidades. Ya sabéis, yo toco un acorde y hago la escala. Quien crea saber el tono levanta la mano, ¿De acuerdo?*

NIÑOS: *Siiii*

La profesora toca acordes y escalas y los niños van contestando con más aciertos que fallos.

JULIA: *De acuerdo, antes de que os canséis vamos a oír intervalos. Primero naturales y luego con alteraciones. Empezamos. A ver Luisa, este intervalo es para ti, escucha atenta.*

La profesora toca al piano dos sonidos que están próximos. Primero un sonido y después el otro, es un intervalo melódico. Lo repite otra vez.

LUISA: *¿Tercera Mayor?*

JULIA: *Si, claro. Muy bien. Ahora este va a ser para Sergio.*

La profesora realiza unos cuantos intervalos más y mira el reloj.

JULIA: *Bien, los intervalos con alteraciones los vemos otro día, que si no, no nos da tiempo para cantar, hacer el ritmo y al final un dictado.*

Los niños sacan las partituras de entonación y se disponen a cantar.

---

Julia es una profesora enamorada de su trabajo. No se cansa de dar clase y disfruta con ello. A pesar de llevar tantos años ejerciendo, donde lo sencillo es seguir una rutina, ella se preocupa por hacer cosas distintas y sobre todo procura que los niños no se aburran en clase.

E: *Tantos años dando clase... ¿Te has notado una evolución? ¿Has cambiado?*

JULIA: *Totalmente. La tendencia, las personas somos vagas por naturaleza, yo por lo menos. ¡Ala! ¡Venga! ¡A la rutina! Todos los días lo mismo. Pero no puedes, aún en el caso de que quisieses, no puedes, porque los niños te están pidiendo cosas distintas. Entonces, a lo mejor empiezas de una manera y ves que están muy aburridos. Entonces me acuerdo de aquello que hice y que daba resultado, y lo coges, y cada año vas haciendo cosas distintas.*

Pero Julia no se considera innovadora, es más una profesora tradicional, que reflexiona sobre su trabajo para elegir lo que mejor resultado le da. Y cuando encuentra un modelo que le funciona, lo mantiene, tampoco se complica más.

E: *¿Intentas hacer cosas nuevas en tu clase o intentas mantener una línea?*

JULIA: *Hombre, vamos a ver, cosas nuevas... sinceramente hace tiempo que ya no pongo. Voy rebuscando todo lo que había hecho antes.*

E: *Cuando ya has encontrado un modelo que te gusta, ¿lo mantienes?*

JULIA: *Lo mantengo, claro, claro.*

El sistema de las clases de Julia consiste en hacer un poco de todo, repasar en todas las clases todos los aspectos: audición, entonación, teoría, ritmo y dictado. La teoría le gusta preguntarla de manera práctica, antes de cantar una lección o antes de hacer un ritmo. Siempre hay preguntas teóricas que hacer y elementos nuevos que explicar que aparecen en la partitura.

---

La clase de quinto de primaria- tercero de elemental ya ha realizado ejercicios de audición y ha cantado unas lecciones. Se disponen a hacer ejercicios rítmicos. Un niño comenta algo sobre la canción que acaba de cantar mientras la profesora reparte unas partituras para hacer ritmo a primera vista.

MIGUEL: *¡Qué bonita es la canción! Me recuerda algo.*

JUAN: *Sí, se parece a la música de un anuncio o de una película.*

JULIA: *Me alegro que os guste, porque así se canta con mayor expresión. Venga ahora mirad por encima estos ejercicios que vamos a hacer a primera vista. En el primer ejercicio tenemos un compás de dos por dos. Irene, qué nos puedes contar sobre ese compás.*

Irene empieza a hablar del compás pero la respuesta no está completa.

JULIA: *Sonia, ayuda a Irene a hablar sobre ese compás. ¿Es simple o compuesto?*

Así, entre todos dicen la información sobre el compás. Ahora la profesora sigue haciendo preguntas sobre el ejercicio.

JULIA: *Habéis visto que el primer compás está incompleto. ¿Qué tipo de comienzo tiene este ejercicio?*

Jorge levanta la mano.

JULIA: *Veamos, Jorge. Dinos que tipo de comienzo tiene.*

JORGE: *Anacrusa (dice con seguridad).*

JULIA: *¡Muy bien! Venga empieza tú el ejercicio.*

Jorge comienza el ejercicio y a la mitad la profesora le manda parar y le dice a Miriam que siga. Pero Miriam no estaba atenta y lo comienza en otro compás diferente. Se atasca, no puede hacerlo.

MIRIAM: *No me sale. Me sale fatal.*

JULIA: *Venga Miriam, no seas tan negativa. Yo te ayudo. Tienes que pensar internamente en dos: uno-dos, uno-dos.*

La niña le hace caso y aunque se equivoca en varias ocasiones, lo hace un poco mejor.

MIRIAM: *¿Lo puedo repetir?*

JULIA: *Vale, una vez más. Luego sigue Miguel.*

Miguel empieza a hacer el ejercicio pero se para porque tiene una equivalencia.

JULIA: *¿Por qué te paras? ¿No sabes hacer la equivalencia?*

MIGUEL: *¿Puedo empezar después de la equivalencia?*

JULIA: *No, hay que hacer la equivalencia. A ver, vamos a hacerla todos.*

La profesora explica cómo se hace la equivalencia y entre todos consiguen hacerla bien. Pregunta a otro niño y antes de llegar a la equivalencia la analizan y la explican.

---

Julia trabaja con libros y con fotocopias. Le gusta llevar su material a clase y repartirlo entre los alumnos para hacerlo a primera vista. Luego lo recoge y le sirve para otra clase, para otros alumnos. Con los dictados es muy exigente y no le gusta estar repitiendo todo el rato la melodía que los alumnos tienen que escribir en el cuaderno. Ella les avisa las veces que lo va a repetir para que los alumnos se organicen:

JULIA: *Tenéis que estar muy atentos, solo lo voy a repetir cinco veces.*

MARÍA: *¡Qué poco!*

JULIA: *Si estáis en silencio, os daré una de propina. Juan, ¿a dónde vas?*

Un alumno se ha levantado de su silla a pedir un lapicero y borrador a su compañero.

JUAN: *Es que no tengo lápiz...*

JULIA: *Ya sabéis que hay que traer todo el material a clase. Venga, toma un lapicero y una goma.*

Una vez que están todos preparados, la profesora toca la escala y el acorde.

JULIA: *María, ¿en qué tonalidad está?*

MARÍA: *Si menor.*

JULIA: *Muy bien. ¿Lo tenéis todos así?*

NIÑOS: *Siii*

JULIA: *Vale. Sergio, ¿cuántas alteraciones tiene SI m? ¿De quién es relativo?*

SERGIO: *Si menor es relativo de... (el niño piensa y hace sus cálculos), de Re Mayor.*

JULIA: *Y Re Mayor, qué tiene ¿sostenidos o bemoles?*

SERGIO: *Sostenidos.*

JULIA: *Si hacemos la serie de quintas....serían ascendentes ¿no?*

SERGIO: *Si, doremifasol, sollasidore. Tiene dos sostenidos.*

MARÍA: *Yo lo sé hacer de otra manera.*

JULIA: *¿Cuál es tu manera?*

MARÍA: *Yo busco la sensible de Re M, que es do# y ese es el nombre del último sostenido: FA-DO, por lo tanto, tiene dos sostenidos.*

JULIA: *Muy bien. De cualquiera de las maneras da el resultado. Ya tenemos la tonalidad y la armadura. Ahora vamos a escuchar el compás.*

La profesora toca el dictado entero, que tiene ocho compases, haciendo más fuerte la primera parte. Pregunta si saben el compás y todos contestan que es tres por cuatro. Comienza a tocarlo por frases. Los alumnos deben retener en la memoria la melodía que acaba de hacer y reflejarlo en el papel. La profesora les dice que solo harán la mitad para que les dé tiempo a escuchar unos intervalos armónicos.

Julia es una profesora que toma constantemente notas en la clase. Todos los días pregunta y califica porque la evaluación que se desarrolla es continua. Las clases son muy participativas porque hay siempre algo que responder, tanto de teoría como de ritmo o de entonación. Manda deberes porque los alumnos deben estar en contacto con los contenidos de la asignatura.

---

En la clase de hoy los alumnos están esperando a que salgan los de la anterior clase. Están un poco inquietos porque acaban de hacer un examen de sociales y están comentando las preguntas. Cuando la profesora abre la puerta, todos quieren entrar a sentarse en las mesas. La clase está dispuestas en filas mirando a la profesora que está delante de la pizarra.

JULIA: *Hola, buenos días. ¿Qué os pasa hoy que venís tan habladores?*

SONIA: *Es que hemos tenido un examen de sociales.*

JULIA: *Bueno, y ¿os ha salido bien?*

Hay diferentes comentarios, unos dicen que bien y otros que se han equivocado en algo. Hay una niña que se pone a llorar. Se levantan tres amigas a consolarla. La profesora también va hacia su sitio y habla con ella. Le manda al baño a beber agua para serenarse. Cuando vuelve la profesora les dice:

JULIA: *Ya sabéis que hay que estudiar, pero si una vez te sale mal un examen, no pasa nada. Siempre tienes la posibilidad de recuperarlo ¿verdad?*

Todos los niños comentan algo sobre los exámenes y las notas. La profesora les dice que van a hacer un repaso de tonalidades y que con eso se le va a pasar el disgusto. Que tienen mucha suerte de tener una clase de música después de un examen, porque la música sirve para elevar el espíritu y elimina todo lo negativo.

La profesora les hace un repaso de las tonalidades de manera teórica y luego auditiva. Después realizan sus ejercicios de entonación.

JULIA: *Esta pieza la vais a cantar los tres tenores.*

Lo dice refiriéndose a tres alumnos que son amigos y que van siempre juntos. Después lo cantan todos juntos. Una vez que se ha cantado dos veces en clase, lo pide individual y a capella a una alumna.

JULIA: *Irene, ahora lo haces tú sola*

Irene lo canta sola y a “capella” pero desafina en algunos compases. La profesora le pide que le diga la tonalidad y que cante la escala de esa tonalidad. Después de cantar la escala le pide que la vuelva a cantar y ahora la canción sale mucho mejor. Una vez que han cantado todos los niños, la profesora dice los deberes: la última lección de nuevo porque es más difícil, y dos lecciones más.

---

Los últimos años docentes de Julia han sido en la enseñanza integrada, pero la mayor parte de su trayectoria ella ha trabajado con alumnos del Conservatorio. Su visión del cambio en el centro y en la manera de enseñar es interesante, ya que los profesores del Conservatorio lucharon por conseguir que se convirtiera en Integrado y tenían muchas expectativas puestas en este nuevo modelo de centro.

E: *¿Has notado cambio en tu asignatura entre el Conservatorio y el Centro Integrado?  
¿Qué te parece ahora el centro?*

JULIA: *Hombre, a mí el Centro Integrado me parece bien, pero estoy un poco desilusionada.*

E: *¿Por qué? ¿Esperabas más?*

JULIA: *Esperaba más, porque somos un montón de personas muy dedicadas a los niños. En el Conservatorio no tienen esta dedicación para unos resultados similares, no digo peores, sino similares. Entonces, yo, pensando mucho, como los españoles somos muy indisciplinados.... A lo mejor es eso, no sé, pensando, que nosotros cuando nos lo ponen todo tan cómodo no respondemos como deberíamos.*



E: *¿Hay menos esfuerzo?*

JULIA: *Hay menos esfuerzo, esa es mi opinión. De la otra manera, cuando los niños salen del colegio, vienen corriendo a una cosa extraordinaria, al Conservatorio. Y aquí es: ¡bah! Subimos todos a Lenguaje.*

Pero el balance que hace esta profesora de su trayectoria por la música es positivo:

Completamente feliz. Me apetece jubilarme porque estoy un poco cansada, pero me siento una persona absolutamente privilegiada. He trabajado con la música, que es lo que más me gusta, he trabajado con los niños que es lo que más me gusta, he trabajado con unos compañeros que he estado muy cómoda, nunca he estado incómoda en el centro, ¿qué más se le puede pedir al trabajo?

### 10.3.2. ESTUDIO DE CASO 6. EL PROFESOR JUANJO

Juanjo es un profesor de Lenguaje Musical con una gran sensibilidad, que busca y ha buscado a lo largo de su experiencia docente una forma nueva de enseñar, más cercana a los niños, porque lo que él quiere enseñarles es la sensación musical no el do, re, mi...

Es una frustración permanente tener niños sentados frente a ti y tú les empiezas a decir do, re, mi y ves cómo se quedan con la boca abierta, como diciendo: ¿y este tío de qué me habla? Eh...frustración la primera. Llegas a clase y dices do, re, mi y se caen de culo todos. Do, re, mi...! No! Éste no es el camino adecuado (...) Y ¿qué les interesa realmente? Jugar conmigo, bailar, hacer música, recibir sensaciones musicales.

Juanjo comenzó estudiando acordeón, a pesar de que en España la enseñanza del acordeón no fuera buena. Pero él escuchó el acordeón un día y le gustó. Gracias a él comenzó a estudiar Solfeo y para él supuso un cambio importante.

Empecé siendo un alumno de un simple acordeón que en España funcionaba fatal, la enseñanza del acordeón daba lástima de llorar, entonces tuve un profesor que a lo mejor sabía tocar más que yo tres meses más (...) El acordeón lo oí un día y me gustó(...)El acordeón lo seguí estudiando hasta que un día viera un pianista...

Juanjo fue un alumno de instrumento inconformista, porque buscaba encontrar en el instrumento algo más que reproducir sonidos. Por eso experimentó con otros instrumentos. Estudió piano cinco o seis años y ya jovencito se inició en el violonchelo. Todos los instrumentos le han reportado algo, por supuesto mucho más que si solo se hubiera dedicado a uno de ellos.

(...) el acordeón me introdujo en la música muy poquito pero me sirvió especialmente para tener una idea...de...me sirvió para dar estos saltos...fue un trampolín. El piano me ha dado una idea armónica y sobre todo me ha dado muchos elementos, la base de la enseñanza musical.(...) Yo entiendo que es muy importante para el transporte, lectura a primera vista, sensaciones armónicas, de todo: la afinación, la entonación, el oído, todo, todo el piano (...)El violonchelo me dio sensibilidad, esa época para mí es vital para enseñar lenguaje musical porque el piano es una herramienta para el solfeo y el violonchelo es una herramienta para despertar a los alumnos la sensibilidad.

Juanjo también empezó a estudiar Matemáticas, y Armonía, le gustaba la composición, pero todo lo abandonaba porque no encontraba lo que buscaba. Los profesores que tuvo le influyeron mucho, algunos fueron la causa de su abandono, pero otros le abrieron puertas, nuevos caminos en esa búsqueda de algo más, la sensibilidad musical.

Es muy curioso, he empezado y ninguna se ha quedado, ¡qué curioso! Y...matemáticas que también se quedaron por ahí, por el camino. Hasta que ya me deshice de las matemáticas y llegué al punto más importante en el que sigo con el violonchelo, el piano, la armonía y no sé qué más (...)

El piano... sólo me habían enseñando a tocar Bach y Mozart, que no está mal, pero me lo enseñaron mal. Si me lo hubiesen enseñado a tocar bien(...) El violonchelo me abrió una ventana increíble porque todos los profesores que tuve eran de primera línea, solistas todos, pero entonces éramos cuatro alumnos.(...) Bueno, hubo un profesor que sí que me abrió el camino durante dos años, pero era solo de armonía, que luego asocié a otras cosas cercanas a la composición como el contrapunto y la fuga.

Titulado Superior de Acordeón, Juanjo encontró en otras formas menos convencionales de aprendizaje y de autoaprendizaje, un alto valor musical y pedagógico para su formación.

Fueron sucesos que se convirtieron en experiencias de vida y que influyeron notablemente en su formación como profesor de música.

Estos instrumentos me han dado desde luego una visión de la música mil veces más amplia que la que podía haberme dado un solo instrumento. Me faltaron los instrumentos de viento, pero por si acaso yo me hice, bueno... me enrollé con una charanga. Era impresionante porque no era una charanga de cuatro sino una de doce o quince, pero no era una banda. Con diez o doce instrumentos diferentes y entre esos quince pues había cinco musicazos.(...) Al ser el director pues pude conocer los instrumentos de viento, o sea, que la idea la tengo aproximada de todos ellos. Pero es que aprendí música, toda la música me la habían robado en el conservatorio superior, la aprendí aquí precisamente: las relaciones armónicas entre los instrumentos, las relaciones tímbricas de cada uno de ellos, las diferentes sensaciones de cada uno de ellos, las personalidades de cada uno de los instrumentos porque eso tiene su importancia.

En esa constante búsqueda, Juanjo encuentra el Solfeo, como tradicionalmente se llamaba a nuestro Lenguaje Musical de hoy. Sobre todo encontró dos profesoras que le marcaron profundamente y le indicaron por dónde debía continuar en su búsqueda.

Pero lo más importante del solfeo no es el solfeo en sí mismo, es que tuve la suerte de que trabajaran conmigo dos profesoras que me pusieron el orden de un trabajo en grupo. (...) Ellas son Encarnación López Arenosa, que es la catedrática de Lenguaje Musical en el Superior, y Elisa Roche, que no fue solamente catedrática del superior sino también... yo no alcancé a terminar con ella...la nombraron asesora, no sé qué nombre le dieron pero era la encargada de organizar el plan LOGSE. (...) Aquí me dieron todas las pautas para poder trabajar con grupos, y ahí es donde yo empecé a plantearme por qué no llegar a ser profesor de lenguas musicales y ya empecé yo a cambiar muchas cosas.

A partir de este momento, Juanjo habla de su ruptura con los compañeros de Lenguaje Musical, que fue más una ruptura con la manera tradicional de enseñar el Lenguaje.

Esta ruptura es el encuentro con un nuevo sistema, pero basado en otra cosa. Es una ruptura con el sistema de enseñanza tradicional de solfeo. Yo no estaba de acuerdo en los objetivos, no estaba de acuerdo en los modos, en las formas de dirigirse al alumnado, no estaba de acuerdo en la asignatura en sí misma; quizás a causa de los mismos objetivos. Todavía no había acabado de definir todos esos elementos pero cuando

lo rompí me encontré con una libertad y con niños deseosos de que se les enseñara la música, no el solfeo

Una vez que Juanjo ha conseguido romper con el sistema, con la dinámica de trabajo tradicional de una clase de Lenguaje Musical, se fue a buscar su objetivo en otra ciudad castellana. Y encontró que en una ciudad más pequeña había un ambiente diferente, con mayor relación y respeto hacia el profesor y donde se valoraban los elementos más cotidianos, dejando a un lado los móviles, internet, la televisión. Fue el lugar donde pudo experimentar su nueva manera de dar clase.

Era en...que también es un ambiente muy diferente que aquí, es más ciudadana, aunque tenga también móviles todavía hay mayor relación o respeto hacia el profesor y los padres también respetan al profesor. Ahora con todo lo que hay pues la gente va de otras cosas, el bar, la fiesta, Internet, todas esas cosas.

---

La clase de Juanjo no es muy grande, pero las sillas están dispuestas en un semicírculo donde el centro o la base lo ocupa el profesor y el piano. Los niños llegan a clase después de su jornada en el cole y a pesar de su cansancio, tienen la energía de un niño de 8 ó 10 años. También hay alumnos de 12 años, porque en las clases del Conservatorio se da esa mezcla de niños de edades diferentes.

Los alumnos traen de deberes unas cuantas canciones populares que estuvieron cantando y bailando el día anterior, pero el profesor hoy les pide que se sienten y esperen. Todos están expectantes, porque no saben lo que va a hacer hoy su profesor. Entonces, Juanjo, sin mirarlos y un poco nervioso, comienza a leerles un cuento.

JUANJO: *En una ciudad muy lejana vivía una niña que se llamaba Julia. Julia se había criado con una buena familia.....*

Todos los niños escuchan atentos lo que el profesor les lee y esperan entusiasmados el final de la historia. Cuando Juanjo levanta la cabeza un poco para ver lo que hacen sus alumnos,

descubre asombrado que algunos niños incluso están con la boca abierta escuchándole. Cuando terminó, todos los niños le manifestaron lo que les había gustado la historia.

JUANJO: *¿Os ha gustado la historia?*

NIÑOS: *Siii*

JUANJO: *Me alegro mucho. Bueno, entonces podemos hacer una cosa. ¿No creéis que la historia se merece una música que la acompañe?*

NIÑOS: *Síiii*

MARÍA: *Podíamos hacer una melodía para la niña buena.*

PEDRO: *Y otra para la niña mala.*

JUANJO: *Está bien. Vais a construir dos melodías, con los elementos que conocemos. Puede tener ocho compases y vais a tener en cuenta que en la mitad de la composición, es decir, en el cuarto compás haya un sol y que al final del todo, termine en Do, que es la tónica. ¿De acuerdo?*

NIÑOS: *Síiii*

En la clase siguiente Juanjo comprobó que todos los alumnos lo habían hecho y que estaban deseando que su profesor tocara las melodías en el piano. Todos tenían dos melodías, la de la niña buena y la de la niña mala, y cuando Juanjo las tocaba en el piano, el profesor les pedía que adivinaran si era la de la niña buena o la de la niña mala. Era asombroso, ellos no fallaban nunca.

---

Cuando Juanjo se dio cuenta que tenía seis años para conseguir la formación de sus alumnos se dio cuenta que en los tres primeros años el trabajo sobre todo tenía que ser de experimentar con la música, sentir la música, jugar , bailar, hacer música, recibir sensaciones musicales. Una

vez que tuviera eso, era fácil preparar a los alumnos para un examen, ya que para acceder a la Enseñanza Profesional todos tienen que hacer un examen de ingreso. Se dio cuenta de que en dos meses los preparaba sin dificultad.

Bueno, lo hacíamos en dos meses pero quieras o no, estos chicos habían disfrutado y habían aprendido a bailar. Bueno yo soy muy mal bailarín pero da igual, ellos habían aprendido a moverse al ritmo de la música, habían aprendido a hacer un montón de movimientos rítmicos y de coordinación de brazos que algo les había dicho, a cada uno le decía algo diferente. Habían aprendido a oír lo que fuese, canciones a las que les cambiaba yo el ritmo, el modo, la tonalidad y ellos se quedaban sorprendidos. Luego lo pillaban, sabían de qué iba y entonces lo que ocurría es que cuando ya empezabas a prepararles el examen, la sensación musical la tenían adquirida a un 60%.

El nuevo sistema a Juanjo le gustaba y veía que sus alumnos disfrutaban en su clase. Pero se encontraba con un verdadero problema y era el que los alumnos están estudiando instrumento y los profesores de instrumento lo que quieren y necesitan es que los niños lean y toquen notas. Pero Juanjo recibía presiones de sus compañeros instrumentistas:

Las presiones permanentes que yo estaba recibiendo al principio de los profesores de instrumento eran terribles, pero cuando ellos observaron que cuatro años después los niños iban mejor preparados que los de otros profesores, entonces dejaron de presionarme. Pero al principio alucinaban, (...) Me dicen: “Es que el alumno no sabe la escala de mi menor y ya tiene ocho años.” Y yo les digo que eso yo lo enseño a los catorce y se van echando humo.

---

Los alumnos de 6º de Primaria/4º de E. Elemental están esperando en la puerta la llegada del profesor. El profesor entra y ordena la clase de tal manera que todos los alumnos formen un semicírculo teniéndole como centro a él y al piano. Todos ayudan y la clase se ordena rápidamente.

JUANJO: *Podéis sacar las fichas de audición que os di el pasado día. Vamos a hacer unos ejercicios de audición. Vamos a diferenciar el modo mayor del modo menor.*

El profesor primero toca un acorde al piano y les manda cantar el arpegio del acorde primero en mayor y luego en menor.

JUANJO: *Lucía, este acorde es para ti. Escúchalo con atención.*

El profesor toca el acorde de FaM.

JUANJO: *Tú escuchas los tres sonidos a la vez, pero yo quiero que ahora despliegues el acorde y cantes los tres sonidos en un arpegio.*

LUCÍA: *fa-la-do (cantando).*

JUANJO: *Muy bien, ese arpegio que has cantado ¿cómo es? ¿mayor o menor?*

LUCÍA: *Es mayor.*

JUANJO: *De acuerdo. Pues ahora quiero que tú sola lo conviertas en menor. ¿Cómo sería?*

LUCÍA: *fa-lab-do (cantando).*

JUANJO: *Muy bien, Lucía. ¿Lo habéis entendido todos? Sólo ha tenido que cambiar la tercera. La tercera de un acorde es el grado modal y es el que nos da el modo de los acordes.*

Todos los alumnos han entendido la dinámica del ejercicio y Juanjo va preguntando un acorde a cada niño. A veces pregunta uno menor y lo tienen que convertir en mayor y viceversa. Primero lo tararean y luego lo hacen con el nombre de las notas.

El siguiente ejercicio que hacen también es auditivo, y sigue el tema de Mayor o menor.

JUANJO: *Muy bien, niños. Ahora yo voy a tocar cuatro acordes seguidos en el piano y vosotros, en vuestro cuaderno, debéis anotar si es mayor o menor.*

Pero antes de hacer el ejercicio se origina un pequeño revuelo ya que no todos los niños han llevado a clase el cuaderno. El profesor debe dejar un lapicero a uno y una goma de borrar a otro. Pedro le está dando una hoja que ha cortado de su cuaderno a Raúl, que no tiene. Solventado el problema del material, el profesor retoma el ejercicio.

JUANJO: *Es importante que prestéis atención y estéis en silencio porque solo lo voy a tocar una vez, y voy a hacer tres series de cuatro acordes cada una.*

A pesar de los avisos del profesor, no todos los alumnos están atentos y cuando el profesor comienza la primera serie, todavía hay tres niños que no están preparados. El profesor sigue hasta que termina las tres series.

JUANJO: *Vamos a corregir lo que habéis hecho. Juan, ¿cuál es tu serie?*

Pero Juan es uno de los alumnos que no estuvo atento al principio y no apuntó nada. Los demás niños levantan la mano, todos quieren corregir el ejercicio.

---

Uno de los objetivos de Juanjo al enseñar Lenguaje Musical, es que sepan desenvolverse con el material musical que se encuentren. Que puedan ser autónomos y no necesiten la ayuda del profesor. Por eso, en las clases del último curso de E. Elemental, Juanjo más que un profesor que explica las lecciones, es un guía que ayuda y orienta para que los alumnos consigan el objetivo planteado.

Llegaba el último curso y yo les ponía material y ellos llegaban a clase diciéndome que habían resuelto un compás sí pero el otro no y yo les explicaba cómo se hacía. Los últimos seis meses yo solo ponía material y hacíamos muchos ejercicios preparatorios de ese material sin que yo dijese nada de nada, sólo trabajábamos la sensación.

Juanjo también busca las sensaciones en la música. Quiere transmitir a sus alumnos ese elemento que está escondido en una canción, en un ritmo.

Primero cantamos, bailamos, tal, y entonces, en un momento dado, se da la situación en que ellos ponen algo en el ambiente que yo llego a captarlo. (...) Porque después de haber cantado se han callado todos y están dispuestos a escuchar y les cuento que es normal que les haya gustado porque entre la música y el ser humano hay una relación.



Como Juanjo piensa que los niños son muy sensibles a la música, intenta disfrutar y hacerles disfrutar con los ejercicios que plantea en clase. Para él es muy importante el ritmo y sobre todo el pulso, el acento:

La música es muy matemática para entrar en más o menos y te lo marca un pulso: el acento. El acento es para mí una buena guía y también un dictador a la vez. Pero, solo entendiendo el acento salen todas las cosas.

---

En la clase de hoy los niños han dejado los libros en la mesa y se han colocado delante de las mesas. El profesor ha llevado las mesas hacia la periferia de la clase, de manera que quede un gran espacio para moverse. En la pasada clase los niños aprendieron una canción popular: “Con el guri guri guri” y hoy la tenían que traer aprendida de memoria. El profesor está sentado al piano preparado para acompañarles la canción.

JUANJO: *Vamos a cantar todos juntos la canción. Mientras os acompaño al piano, vosotros os movéis por el espacio como queráis. ¿De acuerdo?*

MARÍA: *¿Bailamos o nos movemos por el espacio?*

JUANJO: *Lo que vosotros queráis hacer, lo que os sugiera la música.*

Todos los niños se mueven de diferente manera, las niñas se han puesto a bailar formando una cadena, pero los niños corren y andan por la clase.

JUANJO: *Bueno, ya he visto lo que os sugiere la música. Ahora vamos a intentar andar mientras suena y vais a dar una palmada donde creáis que está la parte fuerte. Vamos a cantarla un poco más despacio. ¿De acuerdo?*

NIÑOS: *Siii*

Todos cantan y el profesor acompaña. Al principio solo una niña da la palmada, pero luego los demás la siguen y al final se ha conseguido que anden al pulso y en el acento den una

palmada. Ahora el profesor les pide que sigan andando pero en el sitio, es decir, que lleven el pulso con los pies y que con las manos palmeen el ritmo de la canción.

JUANJO: *Ahora en el sitio, marcháis como si fuerais soldados y palmedís el ritmo, es decir, tenéis que dar una palmada en cada sílaba de la canción, de esta manera: Con el gu-ri gu-ri gu-ri. Que lle-va la bo-ti-ca-ria. Ahora vosotros.*

Los niños lo intentan hacer pero en el comienzo se descoordinan.

JUANJO: *Veamos lo que ocurre. En la primera sílaba coincidimos con el pulso, pero la segunda se hace después, ¿verdad? ¿Por qué ocurre eso?*

Cristina levanta la mano.

JUANJO: *A ver, Cristina, ¿qué ocurre en el comienzo de la frase?*

CRISTINA: *Que hay un puntillo y por eso la primera palabra dura un pulso y medio.*

JUANJO: *Muy bien, Cristina. ¿Lo habéis entendido todos? Veamos, vamos a hacer solo la primera frase: Con....el gu-ri gu-ri gu-ri. Todos lo hacemos mientras movemos los pies.*

Los niños ya lo han entendido y lo hacen sin problema. El profesor les dice que ahora prueben a moverse por el espacio mientras cantan y palmean el ritmo.

---

Juanjo cree que muchos de estos ejercicios los deberían hacer los profesores de Magisterio que dan música en el colegio. Si ellos consiguieran transmitir esas sensaciones desde que los niños son pequeños, todo sería más fácil:

Luego ellos (los alumnos), ya me van diciendo los movimientos que se deben hacer para tal letra o para tal ritmo y ya dejo que ellos lo hagan. Entonces cuando ellos se encuentran con algo tan a gusto y que forma parte de su vida, de su cuerpo y cuando haces esto en el aula, que por cierto es música que no hacen los maestros de magisterio, otra desgracia. Los maestros de magisterio aunque estén mejor educados que

yo, muchos ponen el casete y ahí es cuando hemos roto la relación con la música.

Juanjo no toma muchas notas en sus clases, de hecho no le gusta calificar. No le gusta que los niños le pregunten que le han puesto:

Yo les contesto que yo no les he puesto nada que es la mamá de ellos la que les pone algo, por ejemplo, un jersey, unos zapatos. Ellos me miran y me dicen: “no, no, un ocho, un diez, ¿cuánto? ¿un negativo? Yo nunca califico a mis alumnos. Para mí es bestial tener que calificarles, yo no sé cuál es la diferencia entre un seis y un siete o un dos y un nueve o un seis y un cuatro. Al final, después de hablar con el profesor de instrumento, me ayudan a encontrar la calificación.

En las clases de los mayores cuando ya ha conseguido la sensibilidad que busca, todo es más fluido. Le gusta explicar el porqué de las cosas, por lo que es un poco teórico, pero también le gusta experimentar. Le gusta analizar la música para entenderla, comprender su forma. No entiende como algunos alumnos instrumentistas no reconocen las frases que acaban de interpretar. Con los ritmos ocurre lo mismo, también hay que experimentarlos aunque se compliquen.

---

Estamos en una clase de 1º de Profesional donde los alumnos están sentados en disposición circular. Están todos corrigiendo el análisis que había mandado de una fugueta. El profesor va pasando de uno en uno comprobando como lo han hecho. Todos lo tienen bien menos dos alumnas a las que les pide que lo repitan para la siguiente clase. En la pizarra tiene escrito dos series de números:

2   3   2   3   1                      y                      3   3   2   2   1

JUANJO: *Esos números que veis en la pizarra simbolizan los pulsos de los compases. ¿De acuerdo? Vamos a palmearlo mientras decimos los números así: undos*

Todos los alumnos palmean el pulso mientras dicen: undos, undostres, undos, undostre, un / y undostres, undostre, undos, undos, un. El acento siempre va en el uno, por lo que se forman ritmos diferentes con diferente contenido interno.

JUANJO: *Muy bien. Ahora os dividís en dos grupos y uno hace la primera serie y el otro grupo hace la segunda, pero a la vez. ¿Entendido?*

Cada grupo palmea la serie correspondiente y se forman unas polirrítmias entre los dos grupos.

JUANJO: *Ahora, para diferenciar bien cada grupo, el grupo uno lo hace dando golpes en la mesa y el grupo dos sigue con las palmadas.*

Todos los alumnos lo practican. Es un ejercicio preparatorio para enseñar los compases de partes desiguales. Primero experimenta y luego lo enseña.

JUANJO: *Muy bien. Ahora ponéis la silla por delante de la mesa y cogéis un darbouka cada uno. Vamos a hacer un ostinato rítmico.*

Los alumnos primero hacen un ostinato, luego prueban diferentes ritmos, combinaciones.

JUANJO: *Ahora Miguel inventa un ritmo y los demás lo repetimos.*

Todos quieren ser el que da el ejemplo, y Juanjo les dice que todos van a pasar por esa función. Les pide que los acentos de los compases los realicen en el centro de la darbouka, porque tiene un sonido diferente. Siguen haciendo diferentes combinaciones y ejercicios.

CARLOS: *Profe, ¿podemos hacer una improvisación?*

JUANJO: *Sí, claro, si es lo que yo quería, que os surgieran más cosas que hacer con el instrumento.*

Los alumnos hacen cada uno una improvisación, pero las alumnas no quieren hacerlo. El profesor les convence porque la improvisación es una creación personal y él no va a decir si está bien o está mal, todas son buenas. Las alumnas al final acceden y las hacen.

JUANJO: *Muy bien, ahora en silencio guardáis los instrumentos, ponéis las mesas y las sillas bien. Tenéis cinco minutos de descanso.*

Las clases de profesional son de dos horas, por eso el profesor deja cinco minutos de descanso entre la primera y la segunda hora.

---

Pero Juanjo, no encuentra diferencias entre ser músico y ser profesor de música. Por lo menos, cree que no debería de haberlas. El se siente músico y es profesor, pero ante todo es un ser humano, que intenta que sus alumnos encuentren en su interior el significado que tiene la música para cada uno de ellos, de la misma manera que él lo ha encontrado.

### 10.3.3. ESTUDIO DE CASO 7. LA PROFESORA IRENE

Irene no sabe cuando empezó a estudiar música. De familia numerosa, su padre que era violinista y compositor, les enseñó a todos un poquito de música. Con seis o siete años, Irene le pedía a su madre que la llevara al conservatorio que quería ser músico, pero eran siete niños en casa y nunca la llevó.

Yo estuve tocando el piano por mi cuenta, el piano era una pianola con la sordina puesta, años y años, hasta que una vecina dijo: pues venga que le voy a enseñar un poco a la niña. Y me enseñó un poco. (...) En mi casa siempre hemos cantado todos los hermanos, he ido a coro desde pequeña, y claro, el primer años me presenté libre y me saqué primero y segundo de solfeo y primero y segundo de piano con sobresaliente.

La afición de Irene por la música le hizo ir sacándose los cursos de dos en dos presentándose libre. Pero lo que a Irene le gustaba era el Lenguaje Musical:

Terminé el profesional de piano, y a mí lo que me gustaba era el Lenguaje Musical, entonces hice las pruebas para entrar en el Superior de Lenguaje, e hice Lenguaje.

Ella reconoce que enseña Lenguaje Musical por vocación. En su familia hay mucho maestro y ella cree que la enseñanza la lleva en las venas. Su madre fue maestra y tiene cuatro hermanos que son profesores.

Lo que es la enseñanza, como que lo llevamos en las venas. Sí, además, las diferentes pedagogías, en la forma de enseñar, Yo me acuerdo que yo hablaba mucho con mi madre y le decía: pues no sé qué hacer, tú como harías.... A mí es que me gusta mucho enseñar, me parece tan enriquecedor... Y la música, también me gusta mucho.

Empezó a trabajar con 18 años en el colegio donde ella empezó a estudiar, ayudando a su profesora que se jubilaba. También ha trabajado en Secundaria, haciendo sustituciones y como profesora funcionaria interina en diferentes Conservatorios. Estuvo durante tres años trabajando en un proyecto que le hizo acercarse a la Musicoterapia:

(...) he estado durante tres años en un proyecto, en un colegio de integración de sordos, donde daba Música y Movimiento e Iniciación al Piano, Lenguaje Musical y Piano. Entonces, en los grupos, sobre todo de Música y Movimiento tenía más o menos la mitad de alumnos sordos y alumnos oyentes. Y de hecho este año empecé a hacer un curso de Musicoterapia, a dar musicoterapia a los alumnos sordos del cole.

Cuando habla de su formación, realmente considera que ha sido autodidacta y que tocaba por una intuición musical. Realmente no recuerda ningún profesor que la haya marcado en su trayectoria:

(...) yo no he tenido profesor de lenguaje como tal, porque yo lo he hecho todo libre y realmente no me acuerdo que mi profesora de piano, eso era un poco como el mercado porque tu llegabas, yo tenía clase los martes y los viernes, y entonces, el que llegaba el primero tocaba. Entonces tú llegabas, hacías tu lección de ritmo, la de entonación, tocabas el piano y te ibas a tu casa. No era una clase grupal. Sí que había luego un día en semana, los miércoles, donde íbamos a hacer teoría y dictado. Era la única clase que era como grupo.

Quizás la influencia de esa clase de teoría y dictado le haya hecho dar tanta importancia a la teoría de la música. Para ella la clase de Lenguaje Musical no tiene que estar al servicio del instrumento, es independiente del instrumento.

(...) y yo creo que muchas veces ignoramos a la teoría de la música, que para mí es importante. Pero ninguno sobre otro, pero sí que es verdad que muchas veces en la clase das importancia al ritmo o a la lectura porque se están enfocando la clase de lenguaje al servicio del instrumento, no a la creación del músico del propio lenguaje, que es independiente en ese momento. El Lenguaje Musical para mí, es independiente del instrumento.

Para Irene la teoría es importante, cualquier aspecto que trate en sus clases, de ritmo, entonación, le sirve de pretexto para explicar algo teórico aplicado al ejercicio.

---

Estamos en una clase de 1º de Profesional. Los alumnos le piden a la profesora repasar los modos porque en la clase de Banda lo han visto y no se acuerdan muy bien, necesitan recordarlo.

IRENE: *Vamos a repasar el modo dórico. A ver, recordemos. Julia, ¿qué escala es la que representa el modo dórico?*

JULIA: *La escala de re.*

IRENE: *Exactamente, la escala de re. El modo dórico es el modo de re. La relación que se produce entre sus grados tiene que ser la misma la empecemos por la nota que empecemos. Por ejemplo, Jose, si quiero que hagas un do dórico, ¿cómo será la escala?*

JOSE: *La escala tiene que ser do- re- mib-fa-sol- la-sib- do.*

IRENE: *Efectivamente. La distancia que hay de do a re es una segunda mayor ascendente, por lo tanto, el do dórico tiene característico el la natural y tiene dos bemoles. Ahora Leticia, dime cómo es la escala de mi dórica.*

LETICIA: *mi fa# sol la si do# re mi*

IRENE: *Muy bien. La distancia que hay de Mi a Re es de una segunda mayor descendente, por lo tanto Mi dórico tiene característico el do# y tiene dos sostenidos para el fa y para el do.*

Después de haberlo repasado, cantan el arpeggio de do dórico y las fundamentales e improvisan con notas del acorde, todos a la vez en diferentes compases.

IRENE: *Vamos a hacer ahora los ejercicios 3 y 4 de ritmo de las fotocopias. Todos juntos.*

Todos repasan los ejercicios de ritmo y pasan a otra lección del libro, la lección 20.

IRENE. *Antes de hacer la lección vamos a ver si sabéis lo que significa la expresión negra con puntillo = 72 M.M. ¿Quién lo sabe?*

CARLOS: *A mí me suena que hay que hacerlo a esa velocidad.*

IRENE: *Si, pero ¿cuál es el aparato con el que medimos esa velocidad? ¿Alguien lo sabe?*

La profesora espera para ver si levanta la mano algún alumno y lo dice. Analizan los compases que tiene el ejercicio y ven que pasa de seis por ocho a ocho por ocho, luego a dos por cuatro y vuelve a ocho por ocho.

IRENE: *Vamos a hacer unos ejercicios preparatorios para la rítmica desigual.*

Irene escribe unos números en la pizarra: 3323223221223323223312131

IRENE: *Primero vamos a ir marcando el pulso con la mano y diciendo undostres, si hay un 3, undos si hay un 2 y un si hay un 1. ¿Entendido?*

TODOS: *Siii*

IRENE: *Comenzamos. Undostres, undostre, undo, undostres, undos, undos, undostres.....*



Una vez que todos han hecho la serie les dice que lo hagan con el nombre de las notas: doremi, doremi, dore, doremi, dore..... Cuando han terminado les dice que ahora lo tienen que hacer solo marcando el pulso, piensan en undostres o en doremi, pero no lo dicen.

IRENE: *También lo podemos practicar con la escala: doremi, fasol, lasido, remi....etc, con terceras: domisol, sire, falado, misol....etc. Bueno todos estos ejercicios los tenéis que trabajar en casa, no solo con la voz, sino con vuestro propio instrumento.*

---

En la reunión de evaluación, Irene estuvo hablando con el profesor de chelo de uno de sus alumnos. El profesor le decía que por qué no le enseñaba la clave de fa a su alumno, que era la clave de su instrumento y que tenía muchos problemas de lectura. El profesor de viola le decía también que su alumna no se sabía bien la clave de do en tercera, que tenía que enseñársela. Los dos eran alumnos de primero. Entonces Irene les decía que ella tiene en su clase a alumnos de diferentes instrumentos cada uno con sus especificidades y que su misión era enseñarles música, no a tocar un instrumento

PROFESOR DE CHELO: *Elisa es muy buena alumna, muy disciplinada pero no se sabe la clave de fa. ¿No puedes enseñársela?*

IRENE: *Sí, claro, lo enseñaré a su debido tiempo. Primero tienen que saberse el orden de las notas, por segundas, por terceras, por saltos, para aprender a leer en cualquier clave. Todo lleva su tiempo. ¿No puede tocar el chelo si no lee una partitura? Yo creo que es más importante hacer sonar el instrumento que tocar una partitura.*

PROFESOR DE CHELO: *Sí, pero tenemos que cumplir un programa y si no empezamos ya, no llegamos.*

IRENE: *Pues si necesitas tanto la clave de fa para dar clase a tu alumna se la vas a tener que enseñar tú, que estás con ella una hora individual y una hora colectiva. Yo tengo doce alumnos para dos horas a la semana, y cada uno tiene un instrumento diferente.*

Irene piensa que debería de haber un curso de instrumento donde no leyeran, sino tocasen, hicieran sonar el instrumento. Porque hay que cumplir un programa, pero entonces uno se olvida de lo más importante que es la calidad del sonido, conocer el instrumento.

Si yo toco el violín, pues me voy a preocupar de hacer sonar el violín, no de tocar una pieza. Muchas veces lo que falla en los instrumentos es que hay que montar un programa. Vale, pero es que antes de montar un programa, yo a mis alumnos les digo a veces: es como un futbolista, ¿sale directamente al campo a jugar o primero entrena? Primero tiene un entrenamiento ¿Cuántos días a la semana entrena? ¿Salen sin calentar al campo o calientan primero? ¿Y los músicos?

Irene cree que la desconexión que se produce entre la asignatura de instrumento y la de Lenguaje Musical es debido a que aunque se trabajan parámetros muy iguales, no son coincidentes en el tiempo. Las necesidades de un flautista no son las mismas de un trombonista ni las de un violinista. El Lenguaje Musical tiene que tener claro lo que trabaja, sus objetivos.

Creo que el Lenguaje Musical como asignatura es una, y el instrumento es otra. (...) Yo, como profesor de Lenguaje no creo que tenga que acelerar, o introducir un seis por ocho, o una clave de fa, u otro elemento, porque el profesor de instrumento me dice que él lo necesita. Cada instrumento empieza su enseñanza por donde el profesor cree que debe hacerlo y me hace mucha gracia que a los de Lenguaje nos digan por dónde tenemos que empezar. (...)

A mí lo que me interesa es que mi alumno sea capaz de valerse por sí mismo ante cualquier partitura.

También Irene piensa que cuando un alumno no mide bien con su instrumento, suele ser por un problema técnico, es decir, que técnicamente no lo pueda tocar y por eso desconecta.

A Irene el ritmo le gusta mucho y aunque ella utiliza la canción como método, trabaja mucho el ritmo porque le parece que es más innato:

Para mí aprender una canción no es el fin, porque aprender una canción la puede aprender cualquiera. A mí me gusta partir de experiencias previas o conocimientos previos. (...) A partir de una canción podemos

hacer variaciones, matices... Sí que es verdad que a mí la parte rítmica me gusta mucho y me interesa porque creo que la vida es ritmo, el latido del corazón es ritmo, lo que da el movimiento es el ritmo... A mí el ritmo me parece que es muy importante.

Irene es una profesora muy metódica y organizada. Le gusta utilizar libro pero se adapta a lo que haya. Siempre apoya con ejercicios suyos, con otros materiales y con ejercicios dinámicos en la pizarra, con los dedos. También depende del grupo que tenga y de lo que surja en el momento. Ella se considera creativa y utiliza cualquier elemento nuevo para construir conocimiento.

A mí me gusta llevar un método, principalmente por organización y por orden. Yo creo que soy una persona, en lo general muy metódica, aunque luego la sensación de las clases puede ser más de desorden, que pueden ser muy cambiante, porque la oriento mucho según el grupo, según el momento en el que estamos. Si voy a un centro nuevo, me adapto a lo que hay (...) Pero apoyo mucho con ejercicios en la pizarra, con ejercicios con dedos. A mí me gusta que los ejercicios sean muy dinámicos. (...) Yo sé desde el principio del curso al final qué es lo que quiero abarcar y entonces si todo va normal pues sigo una secuenciación, (...) A veces los alumnos dicen una frase y te dan pie a hacer cosas. Yo me considero una persona muy creativa, entonces enseguida probamos cosas.

---

En la clase de segundo de profesional Irene quiere aplicar el ritmo de partes desiguales que ya ha trabajado a la entonación. Ella ha elaborado un material propio con ese objetivo. Les entrega a los alumnos las fotocopias con las entonaciones. Todos lo miran y comentan elementos nuevos que aparecen.

MATEO: *¿Qué significa este signo que parece un aspa con puntitos y que tiene la nota fa?*

IRENE: *¿Alguien lo sabe?*

MAITE: *Sí, yo creo que es un doble sostenido.*

PEDRO: *Y ¿cómo se canta eso?*

MAITE: *Pues subiéndole un tono a la nota ¿no Irene?*

IRENE: *Exacto, es la sensible de la tónica Sol #menor, por eso está a distancia de semitono de ella. Venga ahora por grupos de tres, analizáis la primera lección que os he dado. No se puede cantar nada sin haberlo analizado. Tenéis que ver la armadura, tonalidad, si hay progresiones, las dobles alteraciones y las enarmonías. Por supuesto, también las frases.*

Entre todos analizan la partitura, y sin haberla cantado ya saben bastante sobre ella. Antes de cantarla, Irene hace unos ejercicios de calentamiento de la voz y sitúa a los alumnos en la tonalidad de la lección.

IRENE: *Ahora vamos a cantar una escala de Sol #menor.*

Todos cantan la escala melódica.

IRENE: *Ahora hacemos floreos sobre cada grado: sol# fa##sol#, lasol#la, silasi....*

Realizan floreos descendentes y ascendentes. Luego cantan la canción. La vuelven a cantar pero ahora fijándose en los matices.

IRENE: *Vamos a cantar la siguiente. Hacemos el mismo proceso. Primero la analizamos, ahora de manera individual. Fijaos que esta obra es para dos voces. Hay que ver la voz del bajo también.*

La obra tiene valores excepcionales y antes los trabajan un poco. Cantan los grados de la escala y la entonan todos juntos.

IRENE: *¿Quién sale voluntario para cantarla?*

Levantán la mano cinco alumnos.

IRENE: *Muy bien, vais a cantar Lucía y Pedro, cada uno una voz.*

Cuando terminan la lección, Irene les pregunta al resto de la clase si creen que han hecho todos los elementos bien. Mateo dice que han fallado en un tresillo de corcheas.

MARCOS: *¿Podemos cantarla otra vez? Es muy bonita.*

IRENE: *De acuerdo, cantadla todos juntos. La mitad hace la voz superior y la otra mitad el bajo. Para el próximo día las quiero bien estudiadas, junto con las que hemos visto de ritmo.*

---

Irene está acostumbrada a tener grupos nuevos ya que realiza muchas sustituciones. Para saber cómo son los alumnos y el nivel que tienen, siempre les hace una evaluación inicial que le da la pista de lo que tiene que trabajar con los alumnos.

Empiezo por preguntas básicas, aunque sea un primero de profesional, porque te da mucha información saber las cosas básicas. Por ejemplo les pregunto qué es un dos por cuatro. Para mí es muy importante la relación de las figuras y el que sepan eso me da mucha información. Tengo cuatro o cinco preguntas que me sitúan aproximadamente en el nivel: saber lo que significan los números de compás, cuántas figuras entran, como se hace un tresillo. También les hago preguntas de teoría: los grados tonales, la sensible, diferencia entre mayor y menor, auditivamente también. Les hago tres pequeñas improvisaciones de ocho compases. Le doy mucha importancia a la forma musical, a los motivos.

Además de la evaluación inicial, Irene toma notas siempre en su clase, porque la evaluación siempre es continua. Ella se considera exigente, se pone un objetivo e intenta cumplirlo. Pero también les hace exámenes o pruebas que ella considera como una nota más que sirve para saber lo que me sale bien y lo que me sale mal e para intentar corregirlo

Yo procuro tomar notas siempre, porque para mí es muy importante el esfuerzo. De dónde partes y a dónde llegas. Me gusta ser exigente

---

Estamos en la clase de cuarto de primaria-segundo de elemental. Los alumnos están sentados en sus sillas con los libros encima de la mesa sin abrir. Hoy las mesas están colocadas una al

lado de la otra como en una cadena, y no de dos en dos como estaban el otro día. Esperan que la profesora les diga lo que van a hacer. Irene lleva su cuaderno de anotaciones.

IRENE: *Hola. ¿Cómo estáis? Ya tengo los resultados de las pruebas del otro día.*

MARCOS: *¿Qué tal han salido las pruebas?*

IRENE: *Pues la verdad es que no sé lo que os ha pasado, pero están bastante mal, solo ha aprobado Carmen.*

JULIÁN: *Pero si a mí me salió muy bien!!*

MAITE: *A mí también.*

IRENE: *Bueno, no os preocupéis, es una nota más. Lo importante es conocer lo que habéis hecho mal para corregirlo y que no volváis a hacerlo mal. Si queréis, os hago ahora unas preguntas para subir nota...*

Pero los alumnos no quieren. Hoy están un poco alborotados. La profesora les dice que abran el libro por la página 72. Van a cantar, eso les relajará.

JULIÁN: *¿Cuál es la nota mínima para aprobar un examen? ¿Un cinco?*

IRENE: *Depende. Julián no te preocupes tanto de la nota y vamos a hacer los ejercicios, que a lo mejor puedes subir nota si sabes contestar alguna pregunta. ¿Alguien se acuerda cómo se averigua la tonalidad?*

PEDRO: *Mirando los sostenidos y bemoles del principio.*

IRENE: *Muy bien, eso es la armadura. Tiene un sostenido. Entonces estaremos en...*

MAITE: *Sol M*

IRENE: *Muy bien Maite. Julián, ¿sabes encontrar el relativo menor?*

JULIÁN: *Creo que es bajando tres tonalidades.*

IRENE: *Pero Julián no digas cosas al azar, sin pensar.*

PEDRO: *Es Rem*

MARÍA: *No, es Mim*

IRENE: *Bien Irene, es Mim. Vamos a cantar una escala de Mi m. Después cantaremos la canción cuidando mucho el fraseo. Primero la hacemos todos juntos y luego cada uno de vosotros vais haciendo una frase, ya sabéis pregunta y respuesta.*

Todos juntos cantan la lección y luego empiezan a cantar individualmente una frase cada uno. Hacen todas las lecciones que traían de deberes. Irene les pide que se estudien dos más.

---

Irene utiliza muchos recursos propios en sus clases, aunque para ella no es imprescindible tener nuevas tecnologías, se adapta a lo que tenga en la clase. Usa el movimiento pero a un nivel menor, usa más polirrítmias de disociación: dos ritmos diferentes uno para cada mano, ya que en ningún instrumento las dos manos hacen lo mismo. Tiene tantas cosas que hacer que se tiene que distribuir muy bien el tiempo.

Yo uso solo lo que es la disociación y la percusión corporal pero controlada.(...) Hay muchas cosas que me gustaría hacer, pero que no encuentro el tiempo. A la hora de hacer un dictado, si lo reflexiono mucho, se me queda corto el tiempo, y hay que decidir qué cosas hacer y cuáles no.

Para Irene el Lenguaje Musical debería dar todas las herramientas necesarias para que cualquier partitura que cojan sean capaces de entenderla.

Lo que no tiene sentido es que una profesora de Lengua enseñe a leer sin que comprendan el significado de lo que lee. Puede haber música que, a lo mejor, no la entienda, pero por lo menos que la pueda leer, que lo pueda interpretar, que lo pueda tocar, y luego ya decidiré lo que es estéticamente, si me gusta o no me gusta.

#### 10.3.4. ESTUDIO DE CASO 8. LA PROFESORA ELISA

Elisa es una profesora de Lenguaje Musical que trabajó durante cuatro años en el CIM Padre Antonio Soler. Desde niña vivió en un ambiente artístico ya que su madre bailaba y su tía cantaba canción española. Sus inicios en la música fueron a través del piano, pero a los 14 años quiso completar su formación con el violoncello:

Mis primeros estudios musicales, a través del piano, fueron a los 7-8 años con la pianista que acompañaba a mi madre en sus actuaciones, y enseguida ingresé en el Conservatorio de mi ciudad donde cursaba la especialidad de piano. A los 14 años, comencé a estudiar también un instrumento melódico, el violoncello.

Elisa tuvo claro su futuro en la música gracias al violoncello y a su participación en la orquesta y en el coro. El aprendizaje que realizó en esos años fue vital para su desarrollo profesional:

Gracias a esto, y a las experiencias musicales vividas en grupo (orquesta sinfónica, coro, coro de cámara...) encontré mi camino profesional a través de la música.

Aunque ha tenido muchos profesores a lo largo de su formación, hubo uno fundamental que marcó considerablemente su trayectoria animándola a continuar el camino comenzado:

El factor más decisivo para dedicarme a la música, fue la gran suerte de tener durante años un profesor de Orquesta y Coro que nos animó a muchos estudiantes de mi generación a estudiar un 2º instrumento y conocer mucho material sinfónico, coral, tener la suerte de tocar en muchos conciertos, viajar por Europa en diferentes ocasiones, tocar ópera en el foso de un teatro...

Su profesora de Solfeo fue una buena profesora, aunque con una enseñanza tradicional. Elisa ha completado su formación posteriormente de diferentes maneras, con formación externa, pero sobre todo ella destaca el aprendizaje que realiza con sus alumnos y compañeros:

Actualmente, intento seguir aprendiendo y enriqueciendo mi formación. Aprendo mucho con mis alumnos en mis clases, de mis compañeros, en los cursos de formación de profesorado en los que participo y en formación externa que me resulta interesante.



Pero además de sus estudios de Piano y su Titulación Superior en Violoncello, Elisa es diplomada en Magisterio Musical y Licenciada en Antropología Social y Cultural. En el campo musical ha seguido formándose realizando cursos de pedagogías activas como Orff, Willems y Dalcroze, del que posee el Certificado en Rítmica Dalcroze de la Escola de Música Joan Llongueres. Aunque una de las metodologías más importante en su formación ha sido la del Instituto de Educación Musical (IEM):

He intentado conocer algunas metodologías musicales, especialmente las pedagogías activas; Dalcroze, Orff, Willens.. De todas he aprendido cosas que me han enriquecido como docente y con las que he disfrutado en diferentes cursos de formación. Algunas actividades las he podido incorporar en mis propias clases. Destaco la utilización del movimiento y la gestualidad.

Pero la metodología que más se ha ajustado a mi perfil y a mis criterios sobre cómo enseñar y aprender música es la Metodología IEM. Creo que Emilio Molina como director de esta Metodología ha aportado una visión importante a la pedagogía musical. Además, ha ido creando un equipo que crece cada año y que se va enriqueciendo en su desarrollo individual y colectivo

Como profesora de Lenguaje Musical, Elisa ha trabajado además de en Escuelas de Música, en el Centro Integrado de Música y en un Conservatorio de la Comunidad de Madrid. Su experiencia en ambos tipos de enseñanza le ha hecho ver diferencias entre los alumnos que realizan la enseñanza integrada de los que la hacen no integrada, sobre todo en tres aspectos: el horario de las clases, la selección del alumnado y la homogeneidad o no de las edades:

En mi opinión, existen varias diferencias entre las 2 modalidades de enseñanza (integrada y no integrada):

Por un lado, la diferencia horaria donde se desarrollan las clases. No es lo mismo hacer clase en las horas de la mañana, con la frescura que eso implica, que a media tarde o a última hora, después de las propias jornadas de colegio o instituto.

También existen diferencias en el proceso selectivo del alumnado que se realiza en el primer nivel. Hay mayor preferencia por la enseñanza integrada y esto hace que los alumnos con mejores calificaciones desequilibren la balanza hacia el modelo integrado

En la enseñanza integrada hay mayor uniformidad en las edades del alumnado y esto facilita algunas cuestiones ya que el momento evolutivo es parecido (elección de materiales, la forma de comunicar...)

No obstante, Elisa cree que el estilo y la metodología de cada profesor es el mismo en cualquier clase, tanto integrada como no integrada. Siempre hay que adaptarse a la personalidad de cada grupo, y eso ocurre tanto en grupos de la enseñanza integrada como de la no integrada.

---

La clase de primero de la ESO- primero de profesional está dispuesta en forma de U, para que todos los alumnos se vean entre sí y vean por igual a su profesora, Elisa que se mueve por la clase. Los alumnos están sentados y tienen el libro abierto. Hoy van a cantar una canción modal en Re dórico y en compás de cinco por cuatro.

*ELISA: Hola, buenos días. Veamos, lo primero que vamos a hacer es inventar un ostinato rítmico con percusión corporal. Dedicamos unos minutos a pensarlo, tiene que ser un ostinato que encaje en un cinco por cuatro, que es el compás del ejercicio. ¿De acuerdo?*

Los alumnos piensan durante un momento y prueban varias posibilidades.

*ELISA: Veamos y escuchemos tu propuesta, Luis.*

Luis hace un ejercicio muy complicado con muchas semicorcheas, difícil de interpretar y recordar.

*ELISA: Buen intento, pero un poco complicado. ¿No crees? Vamos a pensar otro ejercicio más fácil. Un ejercicio que podamos ejecutar cómodamente. Vamos a escuchar el de Julia.*

Julia realiza un ostinato con seis pulsos.

*ELISA: Vamos a realizar todos el ostinato de Julia para ver lo que ocurre.*

Dos alumnos levantan la mano.

ELISA: *Jaime, dime lo que te parece el ostinato.*

JAIME: *Que está bien, pero tiene seis pulsos, le sobre uno.*

ELISA: *Efectivamente, estamos con un compás de partes desiguales. Hay que hacer por una parte tres y por otra dos pulsos. Vamos a arreglar el de Jaime. ¿Cómo lo podemos hacer?*

Elena levanta la mano.

ELISA: *Veamos Elena, haz tu ostinato.*

Elena ha modificado el de Jaime y ahora le ha quedado un buen ostinato. La profesora les pide a todos que lo repitan.

ELISA: *Muy bien, una vez que tenemos el ostinato rítmico, vamos a utilizarlo de acompañamiento de la melodía.*

Todos cantan la melodía acompañándose del ostinato. La vuelven a repetir pero ahora también acompaña la profesora al piano.

ELISA: *El otro día os pedí que crearais un fragmento. ¿Hay algún voluntario que quiera salir a hacerlo?*

Levantán la mano dos niños. Primero lo hace el alumno, después la alumna. En su composición han realizado diferentes saltos difíciles de cantar.

MARÍA: *¿Puedo tararearlo?*

ELISA: *Si, puedes.*

La alumna lo tararea pero sigue teniendo problemas con los sonidos.

ELISA: *¿Qué ocurre María?*

MARÍA: *Es que me da vergüenza cantarlo porque lo hago mal.*

ELISA: *A ver Elisa. Tenemos que quitarnos el miedo a cantar en público. No pasa nada. Estamos en familia, somos compañeros y lo único que queremos es hacer las cosas bien. Tú estúdialo bien y el próximo día lo vuelves a intentar ¿De acuerdo? De todas formas, vamos a ver si podemos arreglar un poco vuestras composiciones.*

La profesora decide pasarse por cada mesa y corregir los ejercicios de cada alumno.

ELISA: *Ahora que están corregidos, quiero que para la próxima clase estén estudiados y podamos hacer una ronda rápida con ellos. ¿De acuerdo? Apuntadlo en la agenda para que no se os olvide.*

---

Aunque Elisa no suele mandar deberes en clase, en ocasiones manda algún ejercicio que suponga un refuerzo y con los días suficientes para que los alumnos lo puedan hacer:

Confío mucho en el trabajo práctico del aula y no suelo mandar muchos deberes. De vez en cuando, hay alguna actividad para casa, pero siempre teniendo en cuenta que haya suficientes días para poder realizarla. Algunos casos pueden necesitar, por diferentes circunstancias, algún refuerzo de trabajo en casa.

Sus clases son muy organizadas, siempre trabaja todos los elementos musicales a partir de un material musical real, y aunque desarrolla todos sus elementos por separado, todos conforman la Unidad:

(...) la Metodología que utilizo, parte de un material musical real y desarrolla todos sus elementos por separado, con el fin de que al final del proceso los alumnos tengan las herramientas y los conocimientos para poder crear un material similar propio(...) los aspectos a trabajar son los elementos musicales (forma, ritmo, armonía y melodía) extraídos de materiales musicales diversos (populares y clásicos) y trabajados como una Unidad. Creo que todos los aspectos son importantes, ya que son los que le dan sentido a la música y a su comprensión.

Elisa reconoce y valora la importancia del Lenguaje Musical y le parece una asignatura fundamental para el desarrollo de un músico. En sus clases realiza un trabajo activo que

permite a los alumnos aprender a través de las experiencias musicales que desarrollan y disfrutar con lo que hacen desarrollando en todo momento la creatividad:

Uno de mis principales objetivos es que mis alumnos disfruten haciendo música, que vengan con muchas ganas a las clases, sabiendo que en la clase se va a trabajar activamente y se les va a exigir atención, actitud y dedicación.

Considero que la experiencia musical que les vamos a ofrecer en las clases es lo que les va a formar como personas y posibles futuros músicos (en ese orden)

Tengo como objetivo que a través de la comprensión del LM en toda su extensión, desarrollen su creatividad y disfruten haciéndolo

---

Los alumnos de quinto de primaria/tercero de elemental están cantando una canción popular con notas que está en un compás de seis por ocho. Aunque suena bien, parece que cantan con miedo y muy suave.

ELISA: *¿Qué ha pasado?*

MARÍA: *Que hemos cantado flojito.*

ELISA: *Eso es lo que ha pasado, habéis cantado flojito, se os ha bajado el tono y ha sonado desafinado. Bueno, ahora salid al centro que vamos a percutir la canción.*

Los alumnos están sentados detrás de las mesas que forman una “U” en la clase. Se levantan y salen al espacio central donde no hay mesas.

ELISA: *Veamos. Vamos a hacer esta percusión para la primera frase, la frase A. Todos hacemos palma-pecho-pecho*

Todos los niños repiten el modelo que la profesora les ha dicho.

ELISA: *Para la frase B vamos a utilizar otro patrón corporal. Vamos a balancearnos hacia la izquierda y hacia la derecha mientras hacemos pie-palma-palma en ambos lados. ¿De acuerdo? Probamos.*

Los niños hacen el patrón que les han enseñado.

ELISA: *Muy bien, ahora lo vamos a probar con la canción. Pero recordamos que la canción está formada por la frase A, la frase B y luego se vuelve a repetir la frase A. ¿Entendido?*

NIÑOS: *Siii*

ELISA: *Entonces cantamos la canción.*

La clase entera canta la canción con el acompañamiento corporal para cada frase.

ELISA: *Ahora cantamos la canción con el nombre de las notas.*

MIGUEL: *Yo no me sé las notas de memoria.*

ELISA: *No te preocupes, tu canta que el oído te ayudará.*

Cantan y analizan entre todos, el acorde de Mi m y los floreos que se producen.

ELISA: *Muy bien. Ahora os sentáis y copiáis en la agenda los deberes, para que no se os olvide. Juan, dinos como escribes la fórmula del patrón corporal 1 que hemos hecho.*

JUAN: *Escribo tres corcheas y debajo de ellas pongo plas tx tx*

ELISA: *Muy bien. Alberto, dinos la fórmula del patrón corporal 2, por favor.*

ALBERTO: *En este caso son tres corcheas también y debajo de ellas: pie plas plas.*

ELISA: *Muy bien. ¿Todos habéis escrito eso?*

NIÑOS: *Siii*

ELISA: *María, léenos lo que has escrito de deberes.*

MARÍA: *Cantar Fonseca acompañándose de los patrones corporales con letra y con notas.*

ELISA: *¡Muy bien!*

---

Elisa no cree que lo más importante sea el libro, ya que para ella lo importante es la línea de trabajo que cada uno desarrolle. A ella le sirve cualquier material que presente todos los elementos musicales y que se adapte al nivel de cada grupo. Por eso, ella desarrolla Unidades con diferentes materiales, aunque la metodología que ella utiliza, que es la IEM, estructura la enseñanza musical como ella quiere:

Pienso que el libro es un recurso más, no es lo más importante. Lo importante es tener claro qué se quiere trabajar y cómo (...)

(...) los aspectos a trabajar son los elementos musicales (forma, ritmo, armonía y melodía) extraídos de materiales musicales diversos (populares y clásicos) y trabajados como una Unidad (...)

Realmente se puede desarrollar con cualquier material musical que ofrezca un equilibrio entre los diferentes elementos musicales y que se ajuste al momento evolutivo y al nivel de cada grupo, teniendo en cuenta qué conocimientos tienen. Esto es la base del aprendizaje significativo, construir sobre lo que ya saben.

En mi caso, tengo la suerte de tener a mi alcance materiales (libros) que están desarrollados en esta línea, los cuales utilizo en mis clases. También desarrollo Unidades con otros materiales que no aparecen en los libros, y que me resultan interesantes, muchos de ellos provienen del propio repertorio de los alumnos, también materiales que voy conociendo por compañeros, etc.

Para evaluar, Elisa utiliza sobre todo la observación directa. Tiene un cuaderno de clase donde apunta sus notas que son más cualitativas que cuantitativas ya que prefiere saber los elementos que necesita trabajar más con un alumno que la nota que obtiene en un aspecto en concreto:

Tengo un diario de clase donde tomo notas. Soy más partidaria de una evaluación descriptiva tratando de que los alumnos sepan cuáles son

sus puntos fuertes y qué deben mejorar. Algunas actividades quedan reflejadas en el papel, y archivo esos ejercicios que trabajamos en el aula.

Básicamente la observación directa de todo el trabajo práctico que desarrollamos en cada clase.

A la hora de informar a los padres sobre la evolución y el desarrollo de sus hijos, Elisa mantiene un contacto con ellos por correo electrónico y solo en ocasiones necesarias mantiene entrevistas con ellos. No cree que el profesor de Lenguaje Musical sea el más apropiado para ser tutor de la clase:

No creo que el profesor de LM sea el más indicado para la labor de tutoría ya que el volumen de alumnos que manejamos es mucho mayor. También la clase individual proporciona un espacio para poder charlar con los alumnos en un clima más propicio

---

Seguimos en la clase de tercero de elemental. Los alumnos han cantado Fonseca con los patrones corporales, con letra y con notas. Pero ahora la profesora quiere hacer otro ejercicio con ellos.

*ELISA: Ya hemos visto que la canción tiene tres partes. Nos vamos a detener en la primera parte y vamos a escuchar cómo dentro de esa frase general se suceden otras frases más pequeñas, a modo de pregunta y respuesta. Yo voy a tararear la canción ahora y cuando creáis que termina una frase pequeña me paráis. ¿De acuerdo?*

La profesora tararea la canción y los alumnos la paran dos veces dentro de la frase grande. Les explica que eso son semifrases.

Ahora quieren ver la parte armónica de la canción.

*ELISA: Voy a acompañar la canción con acordes. Cuando oigáis el acorde de tónica quiero que pongáis las manos hacia abajo. Cuando suene dominante las manos hacia arriba y*



*cuando suene subdominante las manos en jarra. Como el compás es de seis por ocho, quiero que os balanceéis al escuchar la canción. Adelante.*

Los alumnos realizan los movimientos indicados atendiendo a lo que escuchan. Todos están muy atentos y en general, lo hacen bien. Luego la profesora les explica el contenido de los acordes, que la tónica y la subdominante son menores y la dominante mayor. Hablan sobre los acordes y los arpeggios.

ELISA: *Como todos sabemos que la tonalidad de la canción es Mim, vamos a comprobar que sabéis sobre esta tonalidad. María, ¿cuál es el relativo mayor de Mim?*

MARÍA: *Sol Mayor.*

ELISA: *¿Dónde está Mi m en el círculo de quintas?*

JUAN: *En la una.*

ELISA: *¿Cuáles son las notas de los acordes? Todos los cantamos con enlace.*

Todos los alumnos cantan el arpeggio ascendente y descendente de cada acorde por enlace. Primero lo hacen con el ritmo negra corchea negra con puntillo, y para el acorde de dominante que tiene cuatro sonidos hacen tres corcheas negra con puntillo. Todos lo cantan por orden empezando por la nota más grave.

ELISA: *¿Alguien tiene otra propuesta que hacer?*

MIGUEL: *Mi-si-sol- mi*

ELISA: *Muy bien. Cantamos todos con la propuesta de Miguel.*

Cada alumno dice un motivo diferente y toda la clase lo toma como propio y lo cantan. Algunos alumnos introducen notas de paso y de floreó.

ELISA: *Ahora quiero que cada uno de vosotros elija una nota del acorde, la que quiera, en blanca con puntillo, y cantéis.*

Todos los niños cantan la relación de acordes escrita en la pizarra, que es la de la canción, haciendo una nota por acorde.

ELISA: *Muy bonito, ¿no os parece? Habéis hecho una Improcoral. Ahora quiero que os levantéis y que alguno de vosotros se coloque en el medio para escuchar y disfrutar de la música. Ahora hacéis dos notas por acorde en negra con puntillo,*

Todos los alumnos realizan su improcoral. En cada ocasión se coloca un niño diferente en el medio, para escuchar.

ELISA: *Ahora nos vamos a colocar en fila y cada uno de nosotros va a hacer una impro libre.- La secuencia es tónica, dominante, tónica con un compás por acorde. Quién no esté seguro que solo haga notas del acorde. Vamos a echar a andar el tren.*

Cada niño realiza su improvisación y termina la profesora.

ELISA: *Esto ha estado muy bien. Os voy a grabar los acompañamientos que yo hago en clase para que podáis trabajar esto en casa, que es muy divertido. En casa vais a trabajar la siguiente secuencia: tónica- subdominante-dominante de Mi m. vamos a copiarlo.*

Los alumnos copian los deberes en su agenda y se van a la siguiente clase.

---

Aunque Elisa dice que no es una experta en las nuevas tecnologías, ella aprovecha todos los recursos que tiene a su alcance como son el ordenador, spotify, editor de partituras. También utiliza en clase instrumento de pequeña percusión, palillos, entre otros, y a veces desarrolla alguna de las clases con los propios instrumentos de los alumnos.

Con los profesores de instrumento siempre se ha entendido bien y no siente que su trabajo esté poco considerado por ellos porque ella siempre lo ha hecho respetar, aunque lo que realmente le preocupa es la opinión de sus alumnos:

He intentado siempre entenderme con ellos y tratar de respetar el trabajo de los demás y que se considerase el mío propio.

Como en otros ámbitos de la vida, hay compañeros con los que se tiene más afinidad y otros menos. También se dan personalidades muy variadas.

En general, mis experiencias han sido buenas con los compañeros. Considero más importante la consideración por parte de los alumnos, que sientan y entiendan que están aprendiendo de una forma lúdica pero profunda.

En cuanto a la desconexión que se produce entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del Instrumento, Elisa piensa que la asignatura de Lenguaje debería ser mucho más transversal, ya que tiene herramientas de enseñanza-aprendizaje que son transversales a todos los bloques como el desarrollo auditivo, la comprensión y la improvisación. Pero que el problema radica en la falta de relación entre los profesores y las asignaturas:

Me parece que hay poca interacción entre los diferentes profesores y las diferentes asignaturas. Creo que los alumnos no relacionan los conocimientos y las experiencias que tienen en cada clase y los profesores podríamos hacer mucho más en este sentido. Es un aprendizaje musical muy compartimentado que si lo realizáramos de una manera más coordinada, tendría grandes resultados en el propio desarrollo de nuestros alumnos.

Elisa es una profesora trabajadora que busca constantemente la formación, la mejora en su trabajo, a la que le encanta conocer otros docentes para compartir con ellos experiencias de trabajo y nuevas ideas que le hagan reflexionar sobre su práctica. Pero lo que más le interesa es poder transmitir a sus alumnos su energía, su disfrute con la música y sus ganas de aprender:

Lo que más me gusta de las clases es ver en los alumnos una actitud positiva hacia la asignatura y hacia mí misma. Creo cada vez más en la importancia del trabajo emocional a través de la música y de la dinámica de clase. Que los alumnos sientan la clase de LM como un espacio seguro de disfrute y de aprendizaje. Que se establezca un vínculo en el que los alumnos tengan ganas de aprender y yo de enseñarles.

## RESUMEN

En este capítulo hemos realizado el planteamiento del segundo itinerario de nuestra investigación, donde se recuerdan las preguntas más importantes de la misma a las que este itinerario quiere dar respuesta.

Se ha situado el contexto de la investigación, hablando de los participantes y las técnicas utilizadas para la recolección de datos.

Las cuestiones éticas y los procedimientos de triangulación nos sirven para entender los problemas a los que se enfrenta el investigador cualitativo y las soluciones que utiliza para resolverlos.

Por último y más importante, se presentan los relatos de los cuatro estudios de caso analizados, correspondientes a cuatro profesores de Lenguaje Musical que trabajaron en el CIM Padre Antonio Soler anteriormente. Los datos obtenidos de estos estudios de caso nos han servido para complementar los obtenidos en el primer itinerario y para triangular algunas informaciones obtenidas.



## Capítulo 11

# ITINERARIO TERCERO DE INVESTIGACIÓN

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE TRES  
PROFESORAS DEL CIM PADRE  
ANTONIO SOLER



### 11.1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Este trabajo de investigación que se presenta se inicia cuando varios docentes se reúnen y reflexionan sobre su trabajo y piensan en la manera de mejorar muchos aspectos del mismo. Los docentes en cuestión son tres profesoras que trabajan en el Centro Integrado De Música “Padre Antonio Soler” de San Lorenzo de EL Escorial (Madrid), entre ellas la doctoranda.

Un curso de verano sobre metodología Dalcroze agrupa a las tres profesoras especialistas en música, una de ellas, profesora de Primaria; las otras dos, profesoras del cuerpo de profesores de Música y Artes Escénicas de la especialidad de Lenguaje Musical; e impulsa el análisis y reflexión sobre las clases del siguiente año escolar. Se da la circunstancia de que las tres profesoras impartían clase al mismo grupo de alumnos, una siendo tutora de enseñanza general y otras especialistas de Lenguaje Musical.

Una de las profesoras propuso una metodología de trabajo específica: la investigación-acción, ya que es la que mejor se adapta a la propuesta inicial de examinar aspectos de la docencia con el fin de mejorarla. Los principales propósitos de este tipo de investigación son generar cambios en el modelo de enseñanza, integrar conocimientos y potenciar la colaboración entre los diferentes participantes (alumnos y profesores). La profesora de Primaria expuso el deseo de utilizar otra herramienta de trabajo, eliminando el libro de texto en la asignatura de Ciencias Sociales. Tras la reflexión, se constituyó un grupo de trabajo y se decidió que el tipo de investigación acción fuera participativa, ya que las tres docentes se comprometían a implicarse en ella desde el principio hasta el final, durante todo el curso 2015/2016.

La reflexión de los tres docentes les llevó a cuestionar varios aspectos:

- ¿Qué problemas de nuestra docencia específica nos gustaría resolver?
- ¿Qué deberíamos mejorar en nuestra docencia?
- ¿Qué nuevas ideas podríamos poner en marcha?
- ¿Cómo podemos contribuir en el centro a la integración del currículo?



Las respuestas a estos interrogantes les sirvieron para realizar el diseño teórico de la investigación y clarificar el objeto de la investigación.

La investigación se llevó a cabo en el desarrollo del curso académico 2015/2016 con dos grupos de alumnos de cuarto de Primaria que cursan a la vez segundo de Enseñanzas Elementales de Música. El eje vertebrador de la misma fue la programación de la asignatura de Ciencias Sociales de cuarto de Primaria, llamada “Un misterio en el Monasterio”, donde se han integrado diferentes aspectos y contenidos del segundo curso de Lenguaje Musical. Las técnicas de recogida de datos que se emplearon fueron observaciones participativas y no participativas, entrevistas semiestructuradas y estimuladas por vídeo, grabaciones y análisis de documentos, entre otras.

Se han investigado los efectos que se han producido tanto en los profesores (enseñanza), como en los alumnos (aprendizaje). Se han encontrado herramientas que posibilitan la organización de un currículo que permite a los alumnos integrar las experiencias, los conocimientos, la escuela y el mundo en general.

### **11.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

La acción de la investigación se ha desarrollado en el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” que es un centro donde se imparte de manera conjunta, en el mismo espacio y tiempo, la enseñanza general y la enseñanza reglada de música.

El Proyecto Educativo de este centro tiene como objetivo fundamental, la integración de asignaturas generales y musicales, por eso las características singulares del mismo propician la puesta en marcha de proyectos que supongan una nueva forma de enseñar y de aprender.

En este caso, el foco de atención se puso en la integración de asignaturas de Primaria con las Elementales de Música. El currículo de primaria puede y suele ser enseñado y experimentado como un todo integrado; el tutor puede enseñar la mayor parte del currículo, integrando

el aprendizaje sobre temas concretos, ya que es el profesor que imparte la mayoría de las asignaturas del curso.

En esta investigación, la profesora de Primaria es tutora y especialista en Música, también, pero no imparte esa especialidad ya que en los Centros Integrados de Música esa asignatura es sustituida por las específicas de las elementales de Música. Las tres profesoras se dieron cuenta de que teniendo muchos factores propicios para la integración curricular, en el centro no se producía tal integración de manera habitual, aunque se habían realizado ensayos con proyectos conjuntos de puesta en escena de espectáculos musicales que necesitaban de la colaboración de profesores de diferentes especialidades y que integraban elementos curriculares bajo el eje de un centro de atención común: el espectáculo musical. Pero en este caso, las tres profesoras pensaron en otro modelo que podía hacer posible el objetivo fundamental del Proyecto del Centro: la integración curricular de dos asignaturas durante el curso 2015/2016. Entre las tres profesoras se decidió y eligió la asignatura de Ciencias Sociales, que fue la asignatura que impartió la tutora a los dos grupos de cuarto de Primaria del centro, como la asignatura posible de integrar con algunos de los contenidos curriculares del Lenguaje Musical.

El currículo de ambas asignaturas fue “negociado y reconstruido” antes del comienzo del curso y durante el mismo, puesto que la puesta en marcha de las clases conjuntas (laboratorio musical) propició la reflexión, la introducción de nuevas ideas e incluso el cambio de algunas de ellas. También las preguntas y las respuestas de los estudiantes guiaron algunas de las clases, y permitieron jugar con los sonidos, el ritmo y el movimiento, descubriendo las conexiones existentes y construyendo sus propios significados.

La acción en el proyecto, se ha fundamentado en la creación y mantenimiento del grupo de trabajo, y en el proceso cíclico de la investigación-acción, donde la reflexión en cada fase ha propiciado cambios importantes en el desarrollo de la acción.

### **11.2.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

1. ¿Qué cambios se producen, si los hay, en el modelo de enseñanza de los profesores que integran la enseñanza general y musical con respecto al modelo de enseñanza que no lo integra?
2. ¿Qué beneficios obtienen los alumnos que participan en las aulas donde se utilizan nuevas estrategias de trabajo con el fin de integrar el currículo de varias asignaturas?
3. ¿Qué cambios se producen, si los hay, en el estilo de aprendizaje de los alumnos que participan en este proyecto?
4. ¿Qué nuevas perspectivas desarrollan los profesores sobre la enseñanza al participar en este proyecto?
5. ¿Cómo cambia la interacción en el centro, entre los profesores y en el aula, con los alumnos?

### **11.2.2. ETAPAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

En este proceso de investigación se producen cuatro etapas:

1. Etapa inicial
2. Etapa preparatoria
3. Etapa de puesta en marcha y desarrollo
4. Etapa final

**Figura 11. Etapas del proceso de Investigación-Acción**

ETAPAS DEL PROCESO	OPERACIONES
<b>1ª FASE (julio-agosto 2015)</b>  <div>ETAPA INICIAL</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar el tema</li> <li>• Diseñar la investigación:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Enfoque teórico</li> <li>◦ Enfoque metodológico</li> </ul> </li> </ul>
<b>2ª FASE (agosto-septiembre 2015)</b>  <div>ETAPA PREPARATORIA</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación del grupo de trabajo.</li> <li>• Diseño y realización de la programación integrada Sociales- Lenguaje Musical.</li> <li>• Explorar y preparar el campo de acción: horarios, espacios, materiales, etc.</li> </ul>
<b>3ª FASE ( septiembre 2015-junio 2016)</b>  ETAPA DE PUESTA EN MARCHA Y DESARROLLO  <div> <div>Ciclo 1</div> <div>Planificación Acción Observación Reflexión</div> </div> <div> <div>Ciclo 2</div> <div>Planificación Acción Observación Reflexión</div> </div> <div> <div>Ciclo 3</div> <div>Planificación Acción Observación Reflexión</div> </div> <div> <div>Ciclo 4...</div> </div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar la Investigación-Acción en EL LABORATORIO MUSICAL, a través de sucesivos ciclos caracterizados por las siguientes acciones:               <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Planificar</li> <li>◦ Actuar</li> <li>◦ Observar</li> <li>◦ Reflexionar</li> </ul> </li> </ul>
<b>4ª FASE (junio-septiembre 2016)</b>  <div>ETAPA FINAL</div>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar los datos</li> <li>• Describir el proceso</li> <li>• Analizar los datos</li> <li>• Sacar conclusiones</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

### **11.3. Diseño de la investigación-acción**

#### **11.3.1. DISEÑO TEÓRICO**

##### **11.3.1.1. Objetivos de la investigación**

- Ser capaces de integrar curricularmente aspectos de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de Primaria con aspectos de Lenguaje Musical de 2º de E. Elementales.
- Poner en práctica una nueva forma de enseñar y de aprender, eliminando el libro de texto y utilizando nuevas estrategias de trabajo: por proyectos, trabajo en grupo, utilizando las ITT.
- Elaborar nuevos materiales de trabajo y de aula, capaces de conectar más con el alumnado y con mayor capacidad de motivación y participación por parte de ellos.
- Fomentar el trabajo en equipo entre profesores de diferentes departamentos y áreas en un centro integrado.
- Mejorar el rendimiento del alumnado, evitando el aprendizaje en estancos y desarrollando en ellos una visión integradora de las ciencias sociales y la música, sin una relación de servidumbre entre ambas asignaturas, sino de complementariedad.
- Desarrollar en el alumnado los valores de la creatividad, el pensamiento crítico, la curiosidad, la participación, la solidaridad, haciéndoles partícipes de su propio aprendizaje.
- Fomentar la asociación de la música con temas de otras áreas del currículo, conectando habilidades musicales con otras habilidades.

- Utilizar de manera transversal conceptos subyacentes en distintas disciplinas con el fin de integrarlos curricularmente.
- Utilizar de manera eficaz enfoques pedagógicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las clases de Lenguaje Musical y viceversa, con el fin de que los alumnos descubran la conexión entre ambas y realicen un aprendizaje constructivo de las dos disciplinas.
- Mejorar las relaciones interactivas que se producen en el aula: el profesor con sus alumnos, los alumnos entre sí, interacciones respecto al proceso de aprendizaje entre el profesor y el alumno.

#### **11.3.1.2. Recogida de información**

La información que se ha recogido ha sido de tres tipos:

1. Información sobre lo que opinan las demás personas implicadas, tanto los alumnos como las profesoras. También se han realizado muestras de la acción a los padres de los alumnos, por lo que se ha enriquecido el proceso con la incorporación de opiniones de otros participantes pasivos que han introducido una nueva perspectiva que ha servido para triangular los datos y dar mayor validez a la investigación.
2. Información bibliográfica sobre la teoría en la que se basa el objeto de la investigación, elaborando el marco teórico de la misma. Libros, revistas, catálogos, bases de datos on-line, redes informáticas, etc.
3. Información sobre otras investigaciones o experiencias relacionadas con el tema de la investigación. Estado de la cuestión.

#### **11.3.1.3. Selección de la muestra**

La muestra ha estado determinada antes de la definición del tema de la investigación ya que las tres profesoras investigadoras desarrollan su práctica docente con un grupo-clase

determinado: alumnos de cuarto de primaria que cursan a la vez el segundo de e. elementales de música.

#### **11.3.1.4. Planificación de un plan de acción**

El plan de acción de esta investigación está determinado fundamentalmente por los cambios que se quieren introducir para mejorar el proceso educativo junto a la incorporación de nuevos elementos a la docencia. Los cambios se planificaron sobre varios aspectos:

- a. Cambio en la utilización del lenguaje y los discursos.
- b. Cambio en las actividades y las prácticas.
- c. Cambio en las relaciones sociales y en la organización.
- d. Cambio en la metodología de trabajo de las clases.

Puesto que la metodología empleada fue la investigación-acción, si el plan de acción escogido no era el adecuado, este tipo de metodología permitió estar constantemente replanteándolo en función de los resultados, ya que los cuatro pilares de la investigación-acción son la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Se proyecta una acción, se lleva a la práctica, se recogen datos y el análisis de los resultados conduce a un nuevo ciclo donde se rectifica o reelabora un nuevo plan.

La acción elegida pretendió fortalecer la integración curricular, encontrar una visión más profunda del papel de la música, no como servidora de las Ciencias Sociales, sino como elemento de fortalecimiento de los conocimientos adquiridos tanto en Lenguaje Musical como en Ciencias Sociales y como herramienta de conexión de aspectos teóricos y su comprensión cognitiva. Por ese motivo, se creó una “clase conjunta” que se ha llamado “laboratorio musical”, donde, utilizando el mismo espacio y horario, las tres profesoras se han unido para realizar actividades integradoras y globalizadoras relacionadas con los contenidos de ambas especialidades. La programación de Ciencias Sociales se realizó previamente atendiendo a este proyecto de integración, distribuyendo los contenidos en seis unidades didácticas, todas ellas con un centro de interés musical común: la figura del músico-compositor Padre Antonio Soler.

Él ha sido el hilo conductor de la programación que ha posibilitado la integración de ambos currículos. Se ha aprovechado el contexto, ya que el centro educativo se encuentra situado en la Primera y Segunda Casa de Oficios del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, lugar donde vivió y desarrolló la mayor parte de su obra este gran músico, que además, da nombre al centro.

La reflexión y la puesta en común de los contenidos de ambas asignaturas ha posibilitado el descubrimiento de un gran número de nexos y elementos compartidos. Se han utilizado enfoques pedagógicos de ambas materias para la mejor comprensión de las mismas, utilizando la sinergia existente y creando una nueva manera de enseñar y aprender.

El cuento, la historia, ha servido de estrategia de trabajo para la elaboración de la programación de las Ciencias Sociales, así como para la planificación y realización de la acción: el laboratorio musical. De esta manera se han interrelacionado e integrado otras disciplinas generales y artísticas: lengua, geografía, historia, poesía, dramatización, movimiento y danza.

Las dos asignaturas han dispuesto de dos horas semanales cada una de ellas, donde se han trabajado los contenidos organizados por trimestres. La programación conjunta se ha dividido en seis unidades didácticas, dos para cada trimestre. Los contenidos se han trabajado en cada clase, primero por separado, y al final de la unidad, se ha desarrollado la clase conjunta llamada “laboratorio musical” que es la acción propiamente dicha de la investigación. Las profesoras han realizado observaciones no participantes de las clases específicas de la otra especialidad con el fin de recabar información sobre el objeto de estudio y sobre la recepción y asimilación de los materiales por parte de los alumnos. Se ha observado el modelo de enseñanza del profesor y el estilo de aprendizaje de los alumnos.

La clase de Ciencias Sociales se ha apoyado en dos estrategias o herramientas de trabajo:

- Los sabios de la semana: la profesora repartió los contenidos entre los alumnos (parejas, grupos) con el fin de que investigaran, ayudados por las consignas que la profesora presentaba, para exponerlo luego al resto de compañeros.



Los alumnos utilizaron para ello maquetas, presentaciones power-point, vídeos, fichas, etc. Las familias pudieron asistir a las presentaciones.

- Blog: Todos los contenidos y trabajos fueron volcados en el blog, donde se presentaron fichas explicativas, vídeos de youtube, comentarios del alumnado y padres, fotografías, juegos de pistas y gymkanas, entre otras cosas.

[unmisterioenelmonasterio.blogspot.com.es](http://unmisterioenelmonasterio.blogspot.com.es)

La clase de Lenguaje Musical ha tratado diferentes aspectos (ritmo, entonación, audición, teoría) utilizando para ello diferentes estrategias metodológicas: rítmica de Dalcroze, pequeña percusión Orff, lenguaje de Kodaly, improvisación, desarrollo auditivo, conceptos teóricos aplicados, pequeñas composiciones y sobre todo, el trabajo de la voz, como instrumento principal. La obra musical, la canción, ha aglutinado todos los elementos que se han estudiado de una manera globalizada, y se ha buscado y analizado la relación con elementos de las Ciencias Sociales. La música del Padre Antonio Soler ha sido trabajada de diferentes maneras y se ha convertido en el eje de las clases conjuntas. En ocasiones las dos profesoras de Lenguaje Musical han podido trabajar juntas uniendo a los dos semi-grupos de cuarto (ya que cada grupo de alumnos se divide en dos a la hora de asistir a la clase de Lenguaje Musical), en uno solo; y en otras ocasiones cada profesora ha trabajado un aspecto diferente con los grupos divididos.

El laboratorio musical es una clase conjunta que se ha realizado al final de cada unidad, por lo que ha habido dos clases en cada trimestre. En estas clases se ha utilizado un aula mayor para el grupo de cuarto completo y las tres profesoras. El eje vertebral de esta clase ha estado formado por el guión de una historia, un cuento, un relato que ha conducido a la clase integrando todos los elementos ya trabajados. Estas clases han sido grabadas íntegramente con el fin de visionarlas después por las profesoras para así poder realizar de una manera más fiel la evaluación, análisis y reflexión de las mismas.

### **11.3.2. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **11.3.2.1. La investigación-acción como estrategia de indagación**

Todo lo relacionado con la Investigación Acción como metodología de trabajo ha sido tratado en el capítulo 7, punto 4.

#### **11.3.2.2. Técnicas y métodos de recogida de datos**

Las técnicas y métodos de recogida de datos en la investigación cualitativa se han tratado de manera general en el capítulo 7 punto 5. En este punto nombraremos entonces, cuáles de esas técnicas y métodos hemos utilizado en este itinerario.

- Diarios: Cada profesora ha anotado sus reflexiones en un diario personal
- Análisis de documentos: programas y esquemas de trabajo, informes, hojas de exámenes y pruebas, fichas de trabajo, trabajos de los alumnos, partituras elaboradas, los cuentos, etc.
- Datos fotográficos; alumnos trabajando en el aula, distribución física del aula, organización social del aula, posición del profesor.
- Grabaciones en video de todas las sesiones conjuntas llamadas Laboratorio Musical y el grupo de discusión realizado con los padres de los alumnos.
- Utilización de observadores externos: en uno de los laboratorios, la profesora tutora tuvo una alumna en prácticas que participó como observadora externa.
- Entrevistas: realizadas a las dos profesoras. Fueron semiestructuradas, una se realizó vía mail y otra fue grabada en un encuentro personal y transcrita posteriormente.
- Cuestionarios: realizados a los alumnos en la finalización de la investigación acción, una vez terminado el curso.

- Triangulación: Se han triangulado las observaciones de las tres participantes, ya que cada una ha tenido su punto de vista personal. Se ha contado también con la opinión de los alumnos participantes, de los padres de los alumnos y también se ha expuesto el trabajo al resto de profesores del claustro.

## 11.4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

### 11.4.1. ETAPA PREPARATORIA

Esta parte de la investigación comenzó en el mes de agosto de 2015. Una vez realizado el diseño teórico y metodológico de la investigación, se decidió crear un grupo de trabajo. Nuestra primera labor fue la realización de la programación conjunta\_ del nivel de 4º de Primaria en la especialidad de Sociales y 2º de E. Elementales en la especialidad de Lenguaje Musical. Esta programación se dividió en seis unidades, dos para cada trimestre:

#### 11.4.1.1. Primer trimestre

- Unidad I: El Misterio. El Universo./*El movimiento de los planetas (mov. Dalcroze). Modalidades mayor y menor. Los intervalos. Coreografías. Canción de los planetas. Percusión corporal. La relajación.*

Comienza el misterio. Una grabación secreta.

La figura del Padre Antonio Soler.

- Unidad II: Somos Alquimistas. Nuestro planeta.

La música del Padre Antonio Soler./ *Los elementos de la atmósfera: movimiento Dalcroze con cintas, baquetas, pandero, pelotas y aros. Diferentes combinaciones rítmicas con semicorcheas. Los acordes. Improvisaciones. Danza del fuego. Sensaciones tonales*

#### 11.4.1.2. Segundo trimestre

- Unidad III: Somos Cartógrafos. Mapas y relieves./ *Musicogramas, coreografías y canciones de danzas de todos los continentes. Canción de una versión de la Sonata nº7 de Soler. Nuevas tonalidades= nuevos mundos. Nuevas fórmulas rítmicas con puntillo y semicorcheas.*

Las artes en la época de Antonio Soler.

- Unidad IV: Somos Aventureros. De lo pequeño a lo grande.

La organización de una localidad, del Estado. Comunidades Autónomas. Interculturalidad. La Unión Europea./ *El folklore español: canciones y danzas importantes españolas. La organización de una obra musical. Tonalidades. Nuevos ritmos.*

Antonio Soler y otros músicos europeos.

#### 11.4.1.3. Tercer trimestre

- Unidad V: Somos Arqueólogos.

La Prehistoria en la Península Ibérica./ *Instrumentos de pequeña percusión. Nuevas formas rítmicas con síncopas, contratiempos y grupos de valoración. Improvisación. Ampliación de tonalidades, matices, agógica y dinámica.*

Los viajes del Padre Antonio Soler.

- Unidad VI: Somos Romanos

Hispania. La Edad Antigua./ *Comienzo de la modalidad: modos griegos y romanos. Las escalas y sus tipos. Estructuras armónicas.*

La vida en el monasterio. El monasterio de San Lorenzo de El Escorial.

Diseñamos el plan de acción y la temporalidad de las clases, organizando los espacios y horarios necesarios para las observaciones, reflexión y análisis de los materiales recopilados en

cada unidad. La integración curricular se llevó a cabo fundamentalmente en el laboratorio musical, que fue el momento de la acción de todo lo planeado y organizado.

Secuenciamos las unidades didácticas, estableciendo el siguiente cronograma:

**Tabla 29. Cronograma de la Investigación-Acción**

UNIDADES	CIENCIAS. SOCIALES	LENGUAJE MUSICAL	LABORATORIO MUSICAL
EL MISTERIO. EL UNIVERSO.	22, 24 y 29 de septiembre. 1, 6, 8, 13, 15, 20 y 22 de octubre	25 y 29 de septiembre. 2, 6, 9, 13, 16, 20, 23, 27, 30 de octubre. 3, 6, y 10 de noviembre	Viernes 13 de noviembre 2015
SOMOS ALQUIMISTAS. NUESTRO PLANETA	27 Y 29 de octubre. 3, 5, 10, 12, 17, 19, 24 y 26 de noviembre. 1, 3, 10, 15 de diciembre.	17, 20, 24 y 27 de noviembre. 1, 4, 11 y 15 de diciembre	Viernes 8 de enero de 2016
SOMOS CARTÓGRAFOS. MAPAS Y RELIEVES	11, 13, 25 y 27 de enero. 1, 3, 8, 10 y 15 de febrero	8, 12, 15, 19, 22, 26 y 29 de enero. 2, 5, 9, 12, 16 y 19 de febrero.	Martes 1 de marzo de 2016
SOMOS AVENTUREROS. DE LO PEQUEÑO A LO GRANDE	17, 22, 24 de febrero. 1, 3, 7, 9, 15 y 17 de marzo	23 y 26 de febrero. 1, 4, 8, 11 y 15 de marzo.	Martes 12 de abril de 2016
SOMOS ARQUEÓLOGOS. LA PREHISTORIA EN LA P. IBÉRICA	30 de marzo. 2, , 7, 12, 14, 19, 21, 26, 28 de abril. 3 y 5 de mayo.	1, 5, 8, 12, 15, 19, 22, 26 y 29 de abril. 3 y 6 de mayo.	Viernes 6 de mayo de 2016
SOMOS ROMANOS. HISPANIA	10, 12, 17, 19, 24 de mayo. 1, 3, 7, 9, 14 y 16 de junio.	10, 13, 17, 20, 24, 27 y 31 de mayo. 3 de junio.	Viernes 10 de junio de 2016

Fuente: Elaboración propia.

La segunda labor del grupo de trabajo fue la preparación del campo de acción: horarios, espacios, materiales, etc. Se acordó una organización especial de las dos asignaturas y una metodología de trabajo, para la asignatura de Sociales, también novedosa: el método ABP (Project-based learning), ó Aprendizaje basado en proyectos. Según esta metodología los alumnos trabajan en grupos de dos o tres, en torno a un tema que previamente ha sido analizado y valorado por el profesor, que se asegura de que el alumno tiene todo lo necesario

para resolverlo y de que su resolución le ayudará a desarrollar todas las destrezas esperadas. Con esta metodología, la profesora de Primaria consiguió eliminar el libro de texto de Sociales, y organizar la asignatura de la siguiente manera:

- Los Sabios de la Semana: Los contenidos, a su vez, se repartieron por parejas y grupos a lo largo de cada trimestre, de forma que en cada semana uno de ellos expuso al resto el contenido que le hubiera tocado siguiendo un sencillo calendario. Las familias han estado invitadas y han sido los alumnos los responsables de exponer a los demás su trabajo de investigación y otros materiales requeridos (maquetas, canciones, fichas, presentación power point, vídeos, etc)
- El Blog: Todos los contenidos y trabajos han sido volcados en el blog, donde aparecen fichas explicativas, vídeos de youtube, comentarios del alumnado y padres, fotografías, juegos de pistas y gymkanas, entre otros elementos.

[unmisterioenelmonasterio.blogspot.com.es](http://unmisterioenelmonasterio.blogspot.com.es)

Por otro lado, la asignatura de Lenguaje Musical, que corresponde a un nivel de Segundo de Enseñanza Elemental, ha presentado los contenidos curriculares de ese nivel y ha valorado de igual manera el aprendizaje de conocimientos que la adquisición de habilidades y actitudes. Las clases han sido prácticas y han tratado diferentes aspectos:

- Ritmo: Lectura rítmica con notas, con palabras, con percusión corporal y percusión con instrumentos Orff.
- Entonación: Lectura entonada “a capella” y con acompañamiento. Control del cuerpo, respiración y relajación. La voz como instrumento.
- Capacidad auditiva: Educación del oído con ejercicios de reconocimiento auditivo de sonidos, intervalos, acordes, tonalidades, texturas, formas, estructuras armónicas, dinámicas y agógicas.
- Conocimientos teóricos: Aplicados siempre al desarrollo de la música.

- **Movimiento:** Con la realización de diferentes coreografías aplicadas a las canciones. Realización de creaciones musicales tras la audición de diferentes melodías.
- **Improvisaciones:** Utilizadas como herramienta transversal en todos los elementos musicales: forma, ritmo, melodía, armonía.

Todos estos aspectos se han tratado en la clase desde un punto de vista globalizador y a la vez analítico. La obra musical, la canción, el hecho musical, es el que aglutina todos los aspectos anteriores. Se ha partido de la experiencia vivida, cantada, bailada e interpretada, para después analizar y tratar de manera aislada cada elemento. Por este carácter práctico de la asignatura era necesario disponer de aulas grandes dotadas de materiales musicales (aros, cintas, pelotas, tizas de colores, gomas, instrumentos de pequeña percusión) e informatizadas (ordenador, pizarra digital y dotación de internet). Solicitamos al centro poder disponer de dos aulas con esas características (1204 y 1216) y otra de mayor dimensión (1201), para el momento de unión de las dos asignaturas, lo que llamamos LABORATORIO MUSICAL, que es donde ponemos en práctica la integración curricular de las dos asignaturas.

El Laboratorio Musical se diseñó como un espacio destinado a la experimentación, el momento clave y de acción de nuestra investigación. Mientras que la unidad didáctica programada de cada asignatura se iba desarrollando en el tiempo, el grupo de trabajo se reunía para diseñar la sesión conjunta que tenía como fin la integración de los conocimientos y experiencias que los alumnos adquirirían en el desarrollo de las clases. Comenzaba el proceso cíclico, el elemento clave de la investigación.

### **11.4.2. ETAPA DE PUESTA EN MARCHA Y DESARROLLO**

Esta fase se inició a finales de septiembre, cuando los alumnos llevaban ya varias semanas de curso. En el Centro Integrado las enseñanzas generales comienzan antes en el tiempo que las musicales, que no inician su andadura hasta finales de septiembre. La jornada en el mes de septiembre solo es de mañana, porque no hay sesiones de música. Aprovechamos esa

circunstancia para informar a los alumnos y padres de la nueva metodología que íbamos a emplear en la clase de Sociales y del proyecto de Investigación-Acción que se iniciaba con esa asignatura y la de Lenguaje Musical.

Esta etapa se ha caracterizado por ser la práctica, planificada y analizada a través de un proceso cíclico, el elemento clave de la investigación. Este proceso fue guiado por una serie de reuniones de diferente periodicidad, en función de las necesidades surgidas.

En el comienzo de esta faceta de la investigación las reuniones fueron semanales, con el fin de preparar al máximo todos los elementos. La principal función de las reuniones consistía en la exposición de las experiencias desarrolladas en nuestras clases, reflexionando sobre lo realizado y entonces, planificábamos las propuestas posibles para la clase conjunta. La primera clase conjunta fue la que más costó preparar, ya que era la primera y no se contaba con una experiencia previa que ayudara a su organización. Era muy importante ajustar los tiempos para que se pudiera realizar todo lo planificado, y también era muy importante que los alumnos entendieran y realizaran, lo mejor posible, nuestras propuestas. Una vez experimentada esa primera sesión conjunta tuvo lugar la primera reunión de reflexión y valoración de lo sucedido. Esta valoración fue muy positiva, a pesar de los errores cometidos, y motivó positivamente la consecución del proyecto. En las siguientes reuniones se produjo la revisión de los videos filmados de las sesiones con cada grupo de cuarto, la evaluación y análisis de las mismas para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos y los logros obtenidos, reflexionando sobre lo conseguido y estudiando la manera de poder mejorarlo. Se tomó nota también de los comentarios de los alumnos, sus impresiones y sus resultados.

En las reuniones posteriores a la clase conjunta se solían tratar los siguientes aspectos:

- Ver y analizar las sesiones grabadas de la clase conjunta.
- Reflexionar sobre lo realizado, analizando las diferencias entre las dos sesiones.
- Pensar y planificar nuevas propuestas para la siguiente clase conjunta.
- Exposición de las experiencias desarrolladas por las tres profesoras en sus clases.



- Exposición de las impresiones obtenidas por las profesoras de las observaciones realizadas en las clases de Sociales, por parte de las profesoras de Lenguaje; y en las clases de Lenguaje, por parte de la profesora de Primaria.
- Análisis de las opiniones de los alumnos sobre la experiencia que habían desarrollado.
- Análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en las dos asignaturas.

Las vacaciones de Navidad también permitieron una reflexión más sosegada e individual de las tres profesoras, y la preparación de la segunda clase conjunta.

Las reuniones se siguieron sucediendo cada semana, tras la segunda clase conjunta. Las tres primeras sesiones de Laboratorio Musical sucedieron con dos meses de diferencia, pero a partir de la tercera sesión, se consiguió tener preparadas las clases conjuntas con solo un mes de diferencia.

### **11.4.2.1. La planificación**

Se pueden distinguir dos planes de acción:

#### **11.4.2.1.1. Plan de acción general:**

Tomando como punto de referencia la idea de la investigación, se determinaron una serie de acuerdos para la fase de acción:

- Que la clase conjunta, denominada Laboratorio Musical, se realizara al finalizar la unidad didáctica programada, sirviendo como resumen o recopilación de todo lo aprendido y experimentado en la misma, en las dos especialidades; y como instrumento de integración y comunicación de los contenidos y experiencias de ambas.
- Utilizar la figura del Padre Antonio Soler, músico del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial que da nombre al centro donde se desarrolla la investigación, como nexo entre la clase de Sociales y la de Lenguaje Musical.

- Que las profesoras guiaran el proceso de aprendizaje utilizando como principal estrategia la organización de los espacios y materiales, creando diferentes ambientes de aprendizaje.
- Que apareciera el cuento como eje conductor de la sesión conjunta o como elemento importante de la misma.
- Diseñar y organizar los ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta los recursos espaciales y materiales con los que se cuenta. Para ello se podría utilizar el plano, sobre el que se distribuía, orientaba y dibujaba los ambientes.
- Que la sesión conjunta comenzara siempre con un recordatorio por parte de los alumnos de los elementos fundamentales de la unidad.
- Que el diseño de la sesión conjunta estuviera cronometrado, con una distribución del tiempo lo más realista posible.
- Que todas las sesiones conjuntas se grabaran en su totalidad con el fin de tener un documento gráfico que permitiera el visionado de las mismas, para su análisis y reflexión posterior.
- La posibilidad de invitar a la sesión conjunta a otro profesor del centro, con el fin de obtener su visión y comentarios sobre el desarrollo de la misma.
- La realización de las sesiones conjuntas en los días destinados a las clases de Lenguaje Musical (martes y viernes), siendo conveniente alternar los días, puesto que los martes son a primera hora (9 a 10 y 10 a 11) y los viernes, después del recreo ( 11:30 a 12:30 y 12:30 a 13:30).
- Desarrollar como mínimo, dos sesiones conjuntas, una para cada grupo de clase, al finalizar la unidad didáctica programada correspondiente.

#### **11.4.2.1.2. Plan de acción particular**

- Cada profesora organizaba ambientes de aprendizaje en función del espacio de clase, sus materiales y el contenido específico a tratar.

- Las profesoras de Lenguaje Musical decidieron compartir a todos los alumnos, en vez de repartirlos, como suele ser habitual en el centro, en esta especialidad. Normalmente, los grupos de generales están formados por 18-20 alumnos. La ratio de las clases de Lenguaje Musical no puede superar los 15 alumnos, por lo que normalmente, se divide al grupo en dos, 4ºA1 y 4ºA2, siéndole asignado a dos profesores diferentes que imparten clase a la misma hora. En este caso, las profesoras impartieron clase a todos los semi-grupos y los alumnos recibieron clase los martes con una profesora y los viernes con la otra.
- Las profesoras de Lenguaje Musical trabajaron en perfecta coordinación, diseñando y complementando todas las clases, realizando clases colectivas donde los dos semi-grupos se unían y trabajaban conjuntamente con las dos profesoras.
- Las profesoras pudieron solicitar apoyo o ayuda entre sí, realizando encargos de trabajo de aspectos de Lenguaje Musical (una canción) en la clase de Sociales, y viceversa.
- La profesora de Sociales fue a observar las clases de Lenguaje y viceversa.

### 11.4.2.2. La acción

La acción comienza con el curso, en el que las tres profesoras trabajan según lo establecido, de manera individual (cada una en su clase) y de manera conjunta (en las clases colectivas, llamadas Laboratorio Musical).

Todos los análisis se han realizado sobre todo de las clases conjuntas donde se produce la puesta en escena de lo trabajado anteriormente y donde se pueden observar los resultados de la integración curricular, pero también de la marcha de las clases de cada especialidad (Sociales y Lenguaje Musical). No obstante, donde se produce el proceso cíclico de la I-A es en el Laboratorio Musical, motivo por el cual se va a explicar, fundamentalmente, el desarrollo de esas clases. Se han producido dos en el mismo día, una con cada grupo, y aunque el planteamiento es el mismo en las dos clases, nunca el resultado ha sido el mismo,

puesto que la experiencia de la primera sesión ha producido algunas modificaciones en la segunda, todo con el fin de mejorarla.

- Laboratorio Musical I: El Misterio. El Universo.

Realizado el viernes 13 de noviembre de 2015. Dos sesiones, una con 4º A y otra con 4ºB.

- Laboratorio Musical II: Somos Alquimistas. Nuestro Planeta.

Realizado el viernes 8 de enero de 2016.

- Laboratorio Musical III: Somos Cartógrafos. Mapas Y Relieves.

Realizado el martes 1 de marzo de 2016

- Laboratorio Musical IV: Somos Aventureros. De Lo Pequeño A Lo Grande.

Realizado el martes 12 de abril de 2016

- Laboratorio Musical V: Somos Arqueólogos. La Prehistoria en la P. Ibérica.

Realizado el viernes 6 de mayo de 2016

- Laboratorio Musical VI: Somos Romanos. Hispania.

Realizado el viernes 3 de junio de 2016

## 11.4.2.2.1. Primer trimestre

## 11.4.2.2.1.1. Unidad 1: El misterio. El universo – 12 sesiones

Tabla 30. Cronograma de la unidad 1

TEMPORALIZACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE MUSICAL
PRIMERA 21 de Septiembre	La figura del Padre Antonio Soler La Tierra en el Universo	
SEGUNDA 23 de Septiembre	La figura del Padre Antonio Soler	La figura del Padre Antonio Soler
TERCERA 29 de Septiembre	El telescopio	
CUARTA 1 de Octubre	Los viajes del hombre al espacio.	El espacio tonal y modal. Los viajes de Do M a La m y viceversa. Se ampliará después a tonalidades con una y dos alteraciones
QUINTA 6 de Octubre	La redondez de la tierra. Mov. de rotación (El día y la noche) y traslación. (Las estaciones)	La redondez de las figuras. Composiciones coreográficas donde el círculo predomine. El compas binario como un mov. de rotación. Similitud entre el movimiento de traslación de los planetas con respecto al sol y de la tónica con respecto a los sonidos de la escala. Repertorio musical de Las Estaciones y de los planetas (Holst; Vivaldi, Beethoven..)
SEXTA 8 de Octubre	Los meridianos y paralelos	
SÉPTIMA 13 de Octubre	La latitud	
OCTAVA 15 de Octubre	Las coordenadas geográficas. Diferencia entre latitud y longitud.	Los intervalos como unidad de medida entre los diferentes sonidos. Diferentes clasificaciones de los intervalos.
NOVENA 0 de Octubre	Control	
DÉCIMA 22 de Octubre		Se realizará una única sesión que sirva de repaso y de cierre de la Unidad1. Con música de repertorio (Estaciones, planetas, día y noche) se realizará una sesión de Dalcroze con coreografías circulares, movimientos de rotación, traslación, saltos interválicos y diferentes mundos tonales y modales.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 31. Actividades del Laboratorio Musical I**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	t	DESARROLLO	OBJETIVOS DE CIENCIAS SOCIALES	OBJETIVOS DE LENGUAJE MUSICAL	MÚSICA	MATERIAL
1. Nos movemos en el universo	10'	Actividad introductoria de movimiento: Ocupación del espacio de diferentes maneras: saltando, andando, corriendo, por el suelo, individualmente, por parejas, quietos. Todos al centro, a las esquinas. Movimientos diagonales.	El Universo. Las estrellas.	Movimiento Dalcroze	“Los Planetas” de Gustav Holst.	Aros CD
2. “El viaje de Do Mayor a La menor”:	10'	Cuento	Los viajes espaciales.	Modalidades mayor y menor	Diferentes melodías al piano en modos Mayor y menor	Piano
3. “El sistema solar-intervalico”.	10'	Juego de movimiento	Los planetas. El sistema solar	Los intervalos Las notas Distancia entre las notas	Canciones que comienzan por cada intervalo	Piano CD
4. Canción: “La tierra gira”.	10'	Canción y coreografía	Movimiento de rotación y traslación	Movimientos en pareja y giros en una coreografía. Percusión corporal.	Piano “Las estaciones” de Vivaldi.	Pelotas
5. Aria “Rinaldo”	10'	Canción	Cambios de movimiento	Entonación de memoria. Cambios de tonalidad en una misma obra.	Piano	Piano
6. Relajación “La música de las estrellas”.	5'	Relajación. Tumbados en el suelo, se escucha la música y las indicaciones de la profesora.	La luna.	La relajación como fuente de disfrute y bienestar a partir de la música.	“Claro de luna” de Debussy. “Claro de luna” de Beethoven.	CD

Fuente: Elaboración propia

### **Actividad 1: Nos movemos en el universo**

Actividad introductoria de movimiento.

Ocupación del espacio de diferentes maneras: saltando, andando, corriendo, por el suelo, individualmente, por parejas, quietos. Ocupando diferentes espacios: todos al centro, a las esquinas con movimientos diagonales, movimientos en zig-zag y lineales.

El planteamiento es un viaje por el espacio. Vamos pasando por los diferentes planetas e investigamos sobre su vida en ellos con nuestros movimientos.

Se oyen todos los planetas de Holst, que sirven de excusa para el movimiento:

- MARTE: "El mensajero de la guerra". Se incorporan y buscan una pareja. Andan en marcha, uno imita al otro y viceversa al oír la palabra "Marte" hay cambio de imitador. (2:00')
- VENUS: "El portador de la paz". Los alumnos realizan movimientos por el suelo: rodamientos, se encogen, se estiran, hasta que oyen el siguiente planeta. (1,00')
- MERCURIO: "El Mensajero Alado". Se mueven rápido por el espacio, con cuidado de no tocarse. Se colocan en las esquinas y de allí van al centro y cambian de esquina. Al oír los violines y la celesta se detienen y se tumban en el suelo. (2:02')
- JÚPITER: "El portador de la alegría" Movimiento rápido. Se colocan aros por el suelo que no pueden pisar. Llegan hasta la melodía con las trompetas, flautas y celesta. (1:30')
- SATURNO: "El portador de la vejez". Movimiento lento con un ostinato pesante de negras. Pisadas lentas por todo el espacio. En parejas, uno se introduce en el aro y el otro lo sujeta. Se mueven ambos con pisadas lentas y se encaminan hacia las esquinas. Cuando aparece la cuerda se comienzan a parar y siguen moviéndose, uno dentro del aro, el otro sujetándolo y moviéndolo, hasta que la música para. (1:40')

- URANO: “El Mago”. Comienzo con movimientos lentos al compás de la trompa. Se dejan los aros en el suelo. Aparece la música del fagot y se dispersan por el espacio saltando. Cambios rítmicos. Sonidos de timbales, que sirve para indicarles que se detengan. (2:00’)
- NEPTUNO: “El Místico” Flauta lento. Vuelven al suelo con rodamientos, y otros movimientos lentos que sirven de enlace con la segunda actividad.

### **Actividad 2: El Viaje De DO Mayor A LA Menor**

Con la música al piano de diferentes melodías improvisadas, se va cambiando de tonalidad, se pasa de Mayor a menor y viceversa.

Los niños están divididos en dos países, uno Mayor (M) y otro menor (m), dispuestos en dos círculos. Una profesora lee el cuento y los niños gesticulan y hacen mímica a todo lo que el cuento expresa, aunque desconocen el contenido del cuento que se titula: “Lila y Pipo”. A la vez, otra profesora improvisa en el piano diferentes melodías en Mayor y en menor.

### **Actividad 3: El Sistema Solar Interválico**

Se disponen en el suelo una serie de aros donde se encuentran los grados de la escala, siendo la tónica el I, el IV la subdominante y el V la dominante. Para que puedan participar cada vez dos alumnos, se disponen dos escalas que parten de la misma tónica y que forman un ángulo de 90 grados. La tónica simboliza el Sol y el resto de grados son los diferentes planetas. Una profesora canta 1,2,1 y todos repetimos 1,2,1. Los niños están dispuestos en dos filas. El primer niño de cada fila se coloca en el número 1 y luego en el 2, volviendo al 1. Cuando terminan se van al final de cada fila, siendo ahora el niño que estaba segundo en la fila, el que pasa a ser el primero.



#### **Actividad 4: La Tierra Gira**

Los alumnos y su tutora cantan y bailan una canción que han creado en clase de Sociales, titulada: “La Tierra Gira”

La letra de la canción es:

La tierra gira alrededor del sol con mil planetas

siguiéndole

La tierra gira sobre sí misma con la luna

siguiéndole

Traslación, traslación, los años nos dan,

Traslación, traslación, las estaciones nos dan

Rotación, rotación, los días nos dan

Rotación, rotación, las noches nos dan

#### **Actividad 5: “Rinaldo”**

Cambios de tonalidades. Entonación del aria de la Ópera de Rinaldo: “Lascia quio Pianga” Los niños cantan el aria de la ópera, que han aprendido en clase de Lenguaje Musical. Es una obra con una parte en menor y otra en Mayor. La cantan como si fueran directores todos, marcando el compás con la mano. Cuando cantan en Mayor se colocan en el lado de la clase donde estaba situado el país M y cuando cantan en menor se colocan en el otro lado de la clase donde estaba situado el país m.

#### **Actividad 6: Relajación**

Para terminar la sesión, un momento de relajación. Los alumnos se tumban en el suelo “a la luz de la luna” escuchando la música de Debussy y siguiendo las indicaciones que les da la profesora para que vayan relajando cada parte del cuerpo, todos con los ojos cerrados.

### 11.4.2.2.1.2. Unidad 2: Somos Alquimistas 15 sesiones

Del 26 de octubre al 17 de diciembre.

**Tabla 32. Cronograma de la unidad 2**

TEMPORALIZACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE MUSICAL
PRIMERA 27 de Octubre	Los elementos de la tierra: AIRE La música del Padre Antonio Soler	La música del Padre Antonio Soler. Análisis formal de alguna sonata
SEGUNDA 29 de Octubre	La atmósfera. Características y capas	La atmósfera musical y sus capas formadas por los diferentes motivos e ideas musicales. Ejemplo práctico en la obra del Padre Antonio Soler. Análisis formal y rítmico de las sonatas donde introduce ritmos populares (Polo, fandango, etc)
TERCERA 3 de Noviembre	Continuación del trabajo sobre la atmósfera	Movimiento Dalcroze: ligereza. Juego con pañuelos, cintas
CUARTA y QUINTA 5 y 10 de Noviembre	Tipos de climas en el planeta	Sensaciones tonales desde el LA 4
SEXTA 12 DE NOVIEMBRE	El cambio climático	Modos Mayor y menor.
SÉPTIMA 17 DE Noviembre	Debate sobre el cambio climático	Los diferentes climas que se producen por el cambio de una tonalidad a otra, y sobre todo de un modo a otro. De Mayor a menor y viceversa. Repertorio de canciones con paso de M a menor. Las tonalidades en la música del Padre Antonio Soler
OCTAVA 19 DE NOVIEMBRE	TIERRA: Rocas y minerales	Movimiento Dalcroze: Ejercicios de suelo, rodamientos. La pelota paso del suelo (tierra) al aire (lanzamientos)
NOVENA 24 de Noviembre	Rocas y minerales. Paseo al entorno	
DÉCIMA 26 de Noviembre	AGUA. El ciclo del agua	
UNDÉCIMA 1 de Diciembre	Continuación con el ciclo del agua	Repertorio: Smetana “El Moldava”
DUODÉCIMA 3 de Diciembre	El curso de un río	Agógica y Dinámica: el fluir constante de un río y sus cambios. El contenido rítmico: combinaciones con semicorcheas
DECIMOTERCERA 10 de Diciembre	Repaso FUEGO Volcanes Interior de la tierra	Los acordes. Lectura vertical de sonidos.

TEMPORALIZACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE MUSICAL
DÉCIMO CUARTA 15 de Diciembre	Control	Repertorio: Falla “Danza del fuego fatuo”
DÉCIMO QUINTA 17 de Diciembre		

Fuente: Elaboración propia

**Laboratorio Musical II: Somos Alquimistas. Nuestro Planeta.**

Realizado el viernes 8 de enero de 2016.

**Tabla 33. Actividades del Laboratorio Musical II**

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	t	DESARROLLO	OBJETIVOS DE CIENCIAS SOCIALES	OBJETIVOS DE LENGUAJE MUSICAL	MÚSICA	MATERIAL
Introducción: La Piedra Filosofal	3'	Patricia cuenta la historia del monje alquimista. Va formando los grupos de los niños en los mundos	Elemento de la tierra: aire. Capas de la atmósfera	Movimiento Dalcroze con cintas.	Sonata nº 1 del Padre Antonio Soler	Cintas y baquetas Ordenador
Aire: Viajando por los mundos de la atmósfera.	7'	Se forman cinco grupos con cinco aros que son las capas de la atmósfera. Cada grupo está formado por 3-4 niños con una cinta, que se mueve al son de la música.	Capas de la atmósfera/ movimiento. El clima en otra sesión	Movimiento Dalcroze con cintas.	Preludio a la siesta de un fauno. Claude Debussy	Cintas y baquetas Ordenador
Transición a la tierra: La creación de la tierra	1,50'	Todos los niños se tumban en el suelo. Se recogen las cintas. Cambian de mundo. Los niños cuentan lo que saben sobre la tierra	Paso del aire a la tierra: Rocas		Así habló Zaratustra, Op. 30 Richard Strauss	Ordenador. Pandero con baqueta
Tierra: Los sonidos de la tierra	7'	Los niños sentados en el suelo con un pandero, imitan las estructuras rítmicas de la profesora. Se realizan diferentes combinaciones.	Rocas y minerales	Diferentes rítmicas percutidas. Imitación. Creación	Fórmulas rítmicas percutidas con tambor	Tambor con baqueta. Marimba. Fichas rítmicas

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>t</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>OBJETIVOS DE CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>OBJETIVOS DE LENGUAJE MUSICAL</b>	<b>MÚSICA</b>	<b>MATERIAL</b>
Final de la tierra: El esquinazo	3'	Se mueven por parejas al ritmo del tango, uno con el pandero, otro con la baqueta. Cuando suena un elemento rítmico característico, los :alumnos deben imitarlo con el tambor y con la baqueta.		Diferentes rítmicas percutidas. Imitación. Creación	El esquinazo de Angel Villoldo	
Transición al Agua: El elemento de la vida	1+2'	Patricia lee un poema sobre el agua. Poema de bienvenida. Los alumnos comentan lo que saben sobre el nuevo elemento.	El ciclo del agua		Sonido del agua youtube	
Agua: El fluir de los ríos	10'	Se les reparte una pelota de tenis a cada uno. Los niños están sentados en dos filas uno enfrente de otro. Se lanzan la pelota de tenis de diferentes maneras (rodamiento, lanzamiento...) atendiendo al fraseo melódico. Se realizan otros juegos de pelota.	El curso de un río	Movimientos de rodamiento por el suelo. Cálculo de la potencia con la que hay que impulsar la pelota	El Moldava de Smetana	Pelotas de tenis Pelota grande
Final del Agua	2'	Patricia lee el poema de salida del agua			Sonido del agua de youtube.	
Transición al Fuego: El calentamiento de la Tierra	2,45'	Se recogen las pelotas y se colocan unos aros en el centro. Los niños cuentan lo que saben sobre el fuego.			Introducción Aros y En la cueva de “ El Amor Brujo”	
Fuego:	4,05'	Los alumnos por parejas, se mueven por el espacio, al ritmo de la música	Volcanes	Coreografía de la danza del fuego. Cambios de dinámica y agógica.	Danza ritual del fuego.	Aros, cintas, pelotas y panderos
La unión de los cuatro elementos: El Nuevo Mundo	2,40'	Los alumnos se dividen en cuatro grupos que simboliza cada elemento: Aire con cintas, Tierra con pandero, Agua con pelotas y fuego con aros.		Movimiento lento de los cuatro elementos.	Sinfonía del Nuevo Mundo Dvorak. 2º Mov.	

Fuente: Elaboración propia

**11.4.2.2.2. SEGUNDO TRIMESTRE****11.4.2.2.2.1. Unidad 3: Somos Cartógrafos– 9 sesiones****Tabla 34. Cronograma de la unidad 3**

TEMPORALIZACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE MUSICAL
PRIMERA, 11 de Enero	Las artes en la época de Antonio Soler Velázquez	
SEGUNDA, 13 de enero	Los mapas	Mapa de la sonata en Do M nº7 del P. Antonio Soler
TERCERA, 25 de enero	Elementos del relieve: De interior (llanura, meseta, cordillera, sierra, montaña), de costa (cabo, golfo, isla, península, etc.)	Composición de una obra vocal, basada en la sonata nº7 del P. Antonio Soler, cuya letra incluye elementos del relieve, ríos, etc
CUARTA, 27 de Enero	Los límites de España en un mapa	La forma en la composición de una canción.
QUINTA, 1 de febrero	Las cordilleras de España. Mapa	Canción a dos y tres voces. Imitaciones.
SEXTA, 3 de febrero	Los Ríos de España	Músicas del Mundo. Los 6 continentes.
SÉPTIMA, 8 de febrero	El clima en España. Mapa	Asía: Musicograma Oceanía: danza
OCTAVA, 10 de febrero	Repaso	África: percusión (ritmo) América
NOVENA, 15 de febrero	Control	Europa. Los viajes del P. Antonio Soler: Monserrat- EL Escorial

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 35. Actividades del Laboratorio Musical III**

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD</b>	<b>t</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>OBJETIVOS DE CIENCIAS SOCIALES</b>	<b>OBJETIVOS DE LENGUAJE MUSICAL</b>	<b>MÚSICA</b>	<b>MATERIAL</b>
Introducción: El Tesoro de Neptuno.	3'	Patricia empieza a contar la historia del marinero que se fue a la mar buscando el Tesoro de Neptuno.	Los mapas	Movimiento Dalcroze con pañuelos. Los alumnos son marineros que viajan en varios barcos. (3 barcos, 2 de 6 alumnos y uno de 5)	Sonata nº 7ben CM. del Padre Antonio Soler	Pañuelos. Ordenador
Nuestros viajes por el mundo: ASIA	10'	Los alumnos, dentro de sus barcos cantan a tres voces la canción: Nuestros viajes por el mundo. Llegan a Asia. Descienden del barco e investigan el nuevo continente	Los continentes. El relieve y ríos de Asia	Audición de la obra musical a través de un musicograma Escala pentatónica. Los alumnos cantan la melodía que han sacado al dictado.	“En un mercado Persa” de Ketelby	Pizarra. Lápices de colores y papel Ordenador. Pizarritas y rotuladores.
Nuestros viajes por el mundo: OCEANÍA	5,50'	Todos los niños se suben a los barcos. Van cantando el comienzo de la canción: Nuestros viajes por el mundo. Llegan a Oceanía	Nuevo continente: Oceanía	Los alumnos cantan y bailan una canción maorí. Fórmulas rítmicas: corchea con puntillo semicorchea, contratiempo de semicorchea. Sol M	Canción Maorí: Tutira mai nga Iwi.	Ordenador.
Nuestros viajes por el mundo: ÁFRICA	10'	Todos los niños se suben a los barcos. Van cantando el comienzo de la canción: Nuestros viajes por el mundo. Llegan a África Los niños sentados en el suelo con un pandero, imitan Van las estructuras rítmicas de la profesora. Se realizan diferentes combinaciones.	Nuevo continente: África	Diferentes rítmicas percutidas. Imitación. Creación	Fórmulas rítmicas percutidas con tambor. Danza	Tambor con baqueta. Marimba. Fichas rítmicas. Instrumentos de percusión africanos
Nuestros viajes por el mundo: AMÉRICA	10'	Todos los niños se suben a los barcos. Van cantando el comienzo de la canción: Nuestros viajes por el mundo. Llegan a América	Nuevo continente: América	Diferentes rítmicas percutidas. Imitación. Creación	Canción andina Ginastera. Villalobos	

TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	t	DESARROLLO	OBJETIVOS DE CIENCIAS SOCIALES	OBJETIVOS DE LENGUAJE MUSICAL	MÚSICA	MATERIAL
Nuestros viajes por el mundo: EUROPA	15'	Todos los niños se suben a los barcos. Van cantando el comienzo de la canción: Nuestros viajes por el mundo. Llegan a Europa	Nuevo continente: EUROPA			

Fuente: Elaboración propia

#### 11.4.2.2.2.2. Unidad 4: Somos Aventureros – 9 sesiones

**Tabla 36. Cronograma de la unidad 4**

TEMPORALIZACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE MUSICAL
PRIMERA, 17 de febrero	La organización de la localidad	P. Antonio Soler escribe una carta a todas las comunidades para pedirles material para la composición de una obra.
SEGUNDA, 22 de febrero	La organización de España.	De todas las comunidades de España envían materiales
TERCERA, 24 de febrero		El cuento del señor clave de Sol: cada sonido de la escala es un personaje que pertenece a una comunidad
CUARTA, 1 de marzo	La organización de la Unión Europea.	Los alumnos se aprenden la canción de las comunidades de España.
QUINTA, 3 de marzo		Danzas de todas las comunidades españolas
SEXTA, 7 de marzo	Mapa político de Europa.	Instrumentos folklóricos de todas las comunidades españolas.
SÉPTIMA, 9 de marzo	Repaso	Cantan una canción representativa de cada Comunidad de España
OCTAVA, 15 de marzo	Control	
NOVENA, 17 de marzo	Corrección del Control	

Fuente: Elaboración propia

### Laboratorio Musical IV: Somos Aventureros. De lo pequeño a lo grande

Realizado el martes 12 de abril de 2016

A continuación presentamos una muestra del material audiovisual utilizado en el transcurso de esta sesión.

Las tres profesoras presentaron las diferentes diapositivas, que a su vez iban relacionadas con actividades correspondientes al tema. Unas veces se trató de canciones, otras fueron actividades de movimiento, actividades de ritmo y uso de diferentes instrumentos.

Todo el proceso de conexión del tema musical se buscó desde el conocimiento previo de los alumnos en la asignatura de Sociales. Las clases generaron un ambiente de participación continua en el que los alumnos creaban un vínculo entre las dos asignaturas.

**Figura 12. Muestra de la presentación utilizada en el Laboratorio Musical IV**





CANCIONES POPULARES ESPAÑOLAS

• GAUCIA "Na veira"

O- llos ver-des son traí-do-res — O- llos ver-des son traí-do-res —  
A- zu- les son mei-ti-rei-ros — Os ne- gras ya cas-ta-  
ña-dos son fir-mes e ver-da-dei-ros — Os ne- gras ya cas-ta-  
ña-dos son fir-mes e ver-da-dei-ros — Na- vei-ra, na-  
vei-ra, na- vei-ra do mar hay un-ha lan-chi-to pra ir a na-ve-  
gar; pra ir a na-ve- gar, pra ir a na-ve- gar Na- vei-ra, na-  
vei-ra, na- vei-ra do mar.

• ASTURIAS "Tres hijitas made"

1. Tres ho-ji-tas made, tie-ne el ar-to- le: la U-neo la ro-ma-las dos  
en el pie, las dos en el pie, las dos en el pie. I-  
nés, I- nés, I- ne- si- ta I- nés I- nés, I- nés-si- ta I-  
si- ta I- nés.

Fuente: Elaboración propia

### 11.4.2.2.3. TERCER TRIMESTRE

Unidad 5: Somos Arqueólogos – 11 sesiones

**Tabla 37. Cronograma de la unidad 5**

TEMPORALIZACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE MUSICAL
PRIMERA, 30 de marzo	La línea del tiempo. Etapas de la historia en la Península Ibérica	El sueño del Padre Antonio Soler.
SEGUNDA, 2 de abril	Antonio Soler en su tiempo. Sus viajes.	De Montserrat a San Lorenzo de El Escorial
TERCERA, 7 de abril	Los yacimientos arqueológicos. Paleolítico	El origen de la Música. La música del Paleolítico por los restos encontrados. Instrumentos.
CUARTA, 12 de abril	Neolítico	La Música en el Neolítico
QUINTA, 14 de abril	Edad de los Metales	Instrumentos encontrados
SEXTA, 19 de abril	El Arte Prehistórico. Las cuevas de Altamira	“Fanga Alafia” Canción africana
SÉPTIMA, 21 de abril	Las culturas prerromanas: celtas e íberos	La Música Celta, Características
OCTAVA, 26 de abril	Algunos restos: Los toros de Guisando y la Dama de Elche	Un ejemplo de canción celta: “Scarborough Fair”
NOVENA, 28 de abril	Repaso	Historia de la canción celta
DÉCIMA, 3 de mayo	Control	Diferentes versiones de “Scarborough Fair”
UNDÉCIMA, 5 de mayo	Corrección del control	

Fuente: Elaboración propia

### Laboratorio Musical V: Somos Arqueólogos. La Prehistoria en la Península Ibérica

En esta unidad, las sesiones conjuntas se realizaron en el aula 1204 que está dotada de pizarra digital. Se elaboró un power point con todo el contenido a tratar. Como en las anteriores unidades, el cuento actuó de nexo de unión para llevarnos a una visión de la música en la Prehistoria. Los alumnos comentaban sus conocimientos de la clase de historia que era completado con la parte musical. Se pusieron ejemplos musicales, sobre todo vídeos de interpretaciones con instrumentos antiguos imitación de los restos hallados. Se preparó el montaje de una canción africana con instrumentos de percusión autóctonos y una canción celta con acompañamiento de sus propios instrumentos, en versión castellana y en inglés, para lo que se pidió la colaboración de la profesora especialista de inglés del curso.

A continuación, una muestra del material audiovisual utilizado en la sesión.

**Figura 13. Muestra del material audiovisual utilizado en el Laboratorio Musical V**



Fuente: Elaboración propia

#### 11.4.2.2.3.1. Unidad 6: Somos Romanos – 11 sesiones

**Tabla 38. Cronograma de la unidad 6**

TEMPORALIZACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	LENGUAJE MUSICAL
PRIMERA, 10 de mayo	La vida en el monasterio. El Monasterio de San Lorenzo de El Escorial. Nuestra línea del tiempo.	La Despedida del Padre Antonio Soler.
SEGUNDA, 12 de mayo	Los fenicios en la Península Ibérica.	La visita a la Biblioteca de San Lorenzo de El Escorial. La bóveda y las artes liberales
TERCERA, 17 de mayo	Los cartagineses en la Península Ibérica	La ópera de Purcell: Dido y Eneas
CUARTA, 19 de mayo	Los griegos en la Península Ibérica	Aria de Dido y Eneas.
QUINTA, 24 de mayo	Los romanos en la Península Ibérica	La ópera de Gluck: Orfeo y Eurídice
SEXTA, 1 de junio	Personajes famosos de origen hispano.	“Che faró senza Euridice”
SÉPTIMA, 3 de junio	Los monumentos romanos. El acueducto de Segovia.	Fin de las clases de Lenguaje Musical
OCTAVA, 7 de junio	Las invasiones bárbaras. La caída del imperio romano.	
NOVENA, 9 de junio	Repaso	
DÉCIMA, 14 de junio	Control	
UNDÉCIMA, 16 de junio	Corrección del control	

Fuente: Elaboración propia

#### Laboratorio Musical VI: Somos Romanos. Hispania

Esta unidad también fue desarrollada en el aula 1204 ya que necesitó el uso de diferente material audiovisual. Se inició con un cuento de despedida que ponía final a la historia

comenzada en la primera unidad. El cuento daba pie al visionado del interior de la Biblioteca del Monasterio de San Lorenzo de El Escorial. Los frescos de la bóveda sirvieron de pretexto a la música por la representación de las artes del Trívium y el Quadrivium y dieron paso a las historias de dos óperas basadas en relatos mitológicos, la de Purcell “Dido y Eneas” y la de Gluck “Orfeo y Eurídice”. Se cantaron dos arias, una de cada ópera y se trabajó en ellas la parte rítmica con percusiones corporales y por medio de instrumentos de pequeña percusión. Y al final se resolvió el misterio del Monasterio.

A continuación presentamos la historia desde la cual partimos para concluir la acción de esta investigación.

## **LA DESPEDIDA**

### **PARA COMENZAR**

Había llegado el verano.

Los alumnos habían dejado el monasterio y se habían marchado a sus pueblos y ciudades.

Atrás quedaban las canciones y partituras,

Las sonatas y corales.

El Padre echó la llave al cuarto del laboratorio musical,

Donde había sido astrónomo, alquimista y cartógrafo,

Romano, arqueólogo y aventurero.

Allí había sido amigo y maestro,

Músico y compositor.

Antonio Soler aprovechaba las mañanas para pasear por el jardín de la Herrería,

Visitar la silla de Felipe II y refrescarse en las fuentes del camino.

A veces releía las cartas de sus amigos de las comunidades de España,  
Recordaba sus viajes por el mundo,  
Visitaba a su amigo el alquimista  
Y también la biblioteca.  
Allí escondió La Partitura Perdida,  
Que tal vez unos niños descubrirían más tarde,  
En pleno siglo XXI,  
Gracias a una misteriosa grabación...

Allí descubrió antiguos libros de historia y mitología.  
Así, leyó atentamente “La Metamorfosis” de Ovidio y “La Eneida” de Virgilio.  
En este último, descubrió la historia de Dido y Eneas.  
Una historia de amor que más tarde convirtió Purcell en una ópera.  
En ella Dido, reina de Cartago se enamora del troyano Eneas.

Aquella misma tarde,  
Pensando en el amor y sus consecuencias,  
Se quedó mirando la bóveda de la biblioteca,  
Allí contempló ensimismado las artes que tanto le había gustado aprender:  
El Trivium: Gramática, Retórica y Dialéctica.  
El Cuatrivium: Aritmética, Música, Geometría y Astronomía.  
Sin duda, la música era su favorita.  
El mito de Orfeo era apasionante.  
Aquél dios que gracias al poder de su lira,  
Durmió al mismo dios del Infierno,

Para así recuperar a su amor: Eurídice.

Y que tan bien había plasmado en partituras el gran maestro Gluck.

PARA TERMINAR...

Y así, pasó sus días de verano,

Esperando las moras de septiembre

Entre olor a pinos y sonidos de grillo.

Nuevos pupilos llegarían...

Que sellarían por siempre su destino,

Con música y ritmo,

Con ganas de aprender y mucho cariño.

El misterio del monasterio había sido resuelto.

## 11.5. REFLEXIÓN FINAL

El proyecto de Investigación-Acción realizado en el CIM Padre Antonio Soler ha sido un medio por el cual las tres profesoras participantes han podido reflexionar sobre su trabajo, modificando algunos aspectos del mismo con el fin de mejorar.

El modelo de enseñanza desarrollado al integrar el currículo fue diferente al realizado en otras clases de otros cursos donde no se realizó esa integración curricular. Los cambios realizados se produjeron en diferentes ámbitos:

1. Uso del lenguaje y el discurso de la clase: la clase ha sido participativa por las exposiciones realizadas, los momentos de discusión y debate generados. La

mejora en el uso del lenguaje tanto oral como musical ha quedado patente por las ocasiones en la que los alumnos han mostrado al resto su trabajo, compartiendo opiniones y experiencias.

2. Las actividades y las prácticas: las estrategias de aprendizaje se han basado en la experimentación, la investigación e indagación. En la clase de Sociales han tenido que trabajar en grupo y presentar diferentes temas. En la clase de Lenguaje Musical también han tenido que elaborar actividades grupales y han tenido la oportunidad de crear elementos nuevos y propios. Han experimentado el movimiento y la coordinación por el espacio, desarrollando ejercicios novedosos, participando en la creación de nuevos ejercicios y generando nuevo conocimiento. Todas las actividades han sido motivadoras y han generado satisfacción en los alumnos, tal y como ha quedado reflejado en la valoración realizada al final del proyecto. (VER ANEXO nº 10 )
3. Las relaciones sociales y la organización de la clase: se ha producido una mejora en las relaciones de los alumnos dentro del grupo y en las relaciones de los alumnos con las profesoras. Se ha creado expectación en la organización de la clase que era cambiante, adaptada a la materia que se estaba tratando. Las sesiones del laboratorio musical han tenido muy buena aceptación, mostrando todos los alumnos un alto grado de satisfacción. El trabajo en grupo tanto por parte de los alumnos como de las profesoras ha contribuido a la mejora de las relaciones entre ambos.
4. Metodología de las clases: las clases han sido más participativas. El profesor ha actuado de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, produciéndose un intercambio en la información entre alumno-alumno, profesor-alumno, alumno-profesor. Se ha partido de los conocimientos previos adquiridos por el alumno y de esa manera se ha construido un nuevo conocimiento, basado en la experimentación y puesta en práctica de todos los elementos que han formado parte del proceso. Dicho proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido activo en todo momento. El uso del aprendizaje basado en proyectos por parte



de las tres profesoras en sus asignaturas ha contribuido al paso de la enseñanza pasiva a una más activa y constructiva. En el grupo de discusión (ver anexo N° 9), realizado con los padres en el mes de junio, una vez finalizado el proyecto, los padres manifestaron la satisfacción de este tipo de enseñanza activa que había producido excelentes resultados en sus hijos. Instaron a las profesoras a la extensión de este tipo de metodología en otras áreas, aunque comprendieron el esfuerzo y trabajo que había llevado a los profesores y la dificultad que se tendría para poderlo hacer extensivo en el centro.

La acción de la I\_A modifico desde un comienzo la forma de dar las clases. Hizo reflexionar y descubrir en las propias profesoras otras maneras de abordar los contenidos y otras formas de generar conocimiento. Tal y como expresa la profesora de Primaria en la entrevista realizada (ANEXO n° 8), este tipo de cambio metodológico le reportó muchos beneficios como docente:

Trabajar sin libro, suponía abrirme a la creatividad, la búsqueda de materiales y nuevas formas de enseñar. Trabajar sin libro suponía, además, utilizar las nuevas metodologías, así creé un blog desde el cual pude organizar toda la información.

Esta profesora también explica el cambio de modelo de enseñanza que realizó en su clase de Sociales y que afectó al estilo de aprendizaje de los alumnos:

(...) se pasó de un modelo de enseñanza basado en la repetición y en el libro como protagonista, a otro en el que el alumno debe buscar información, redactarla, exponerla y hacerla suya. Los grandes logros vinieron referidos a la utilización de las nuevas tecnologías y a la actividad “Los sabios de la semana”, donde cada pareja de estudiantes realizaba pequeños talleres y maquetas de gran calidad e interés. (...) Los alumnos aprendían con alegría. Sus aprendizajes se hicieron significativos y consistentes.

También les llevó a ampliar la visión de sus propias capacidades como profesoras, les enseñó a trabajar en equipo con profesores de áreas diferentes, aprovechando la sinergia de cada uno de ellos, aprendiendo de las fortalezas del compañero y reduciendo las debilidades propias y del otro.

Las profesoras aprendieron a encontrar nuevas maneras de resolver conflictos, de manejar el tiempo de manera más eficaz, y de utilizar el espacio convenientemente. También aprendieron a desarrollar diferentes roles en la acción, siendo en unas ocasiones líder y en otras profesor de apoyo.

La organización de diferentes actividades cambiantes, que eran novedosas para los alumnos, fue una de las causas del éxito de las sesiones conjuntas. El factor sorpresa actuó en ellos de manera motivadora y les hizo disfrutar mientras aprendían. Los problemas iniciales de tiempos muertos entre una y otra actividad quedaron resueltos a partir de la segunda sesión. Los diferentes contenidos de las unidades influían decisivamente en los tipos de actividades y produjeron también en las profesoras una búsqueda importante de nuevos elementos, lo que contribuyó a su formación y perfeccionamiento.

La satisfacción experimentada por todos los participantes en el proyecto, alumnos, padres y profesoras, tras la revisión de vídeos y diferentes momentos del mismo, junto a los buenos resultados obtenidos por los alumnos de los cursos implicados, y la mejora en la docencia de las profesoras, es la mejor señal de que el proceso y el trabajo realizado ha tenido efectos enriquecedores y positivos.

## RESUMEN

En este capítulo hemos realizado una presentación del tercer itinerario de la investigación, donde se ha utilizado como método la Investigación-Acción. Después de justificar la elección de este método y plantear las preguntas de la investigación, se ha explicado el proceso y el diseño de la misma, tanto teórico como metodológico, para después desarrollarlo atendiendo a sus etapas cronológicamente. Se presenta un análisis minucioso de las actividades desarrolladas, para terminar con una reflexión final que muestra los cambios experimentados por la acción de esta investigación en la práctica docente.



## Capítulo 12

# ITINERARIO CUARTO DE INVESTIGACIÓN

ANÁLISIS DE DIFERENTES PERSPECTIVAS  
SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE  
MUSICAL, A PARTIR DE LA EXPERIENCIA  
DOCENTE DE PROFESORES DE MÚSICA DE LOS  
CONSERVATORIOS Y CENTROS INTEGRADOS  
DE LA COMUNIDAD DE MADRID



### **12.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE DE PROFESORES DE MÚSICA DE CONSERVATORIOS**

La experiencia docente de los profesores de Música que trabajan en los Conservatorios o Centros Integrados de la Comunidad de Madrid nos ha servido para aclarar algunos temas que surgieron en la investigación, fruto de la observación y de la indagación en los diferentes estudios de caso estudiados en el itinerario primero de investigación. Por ello planteamos este itinerario quinto de investigación, como una significativa aportación a la tesis, gracias a los datos obtenidos por los profesores de Música.

Este itinerario 5º puede constituir un estudio estadístico de los profesores de Música (Lenguaje Musical e Instrumento) que trabajan en los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid. El objetivo fundamental de este itinerario ha sido obtener datos, mediante un cuestionario ad hoc, para complementar e incluso contrastar con los datos obtenidos en los itinerarios 1º y 2º de esta tesis.

Los datos obtenidos en este itinerario han complementado y contribuido a dar respuesta a una de las preguntas de esta investigación:

- ¿Qué relaciones se generan entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del Instrumento en los alumnos?

Por tanto, este itinerario trata de responder a los siguientes objetivos en torno a los que organizamos el análisis de datos:

- Revelar las conexiones existentes entre la enseñanza de Lenguaje Musical y la del Instrumento.
- Analizar las causas por las que los alumnos aplican o no, lo aprendido en las clases de Lenguaje Musical al estudio de su instrumento.

## 12.2. DISEÑO Y REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE DE PROFESORES DE MÚSICA DE CONSERVATORIOS

### 12.2.1. PARTICIPANTES

Han participado 195 profesores de seis Conservatorios y dos Centros Integrados de Música de la Comunidad de Madrid. Son profesores que imparten las especialidades de Lenguaje Musical y de Instrumento. El ámbito de trabajo no es la Música escolar, sino la que se imparte de manera profesional reglada en los centros públicos de la Comunidad de Madrid habilitados para tal enseñanza.

Los centros que han participado en esta investigación son los siguientes:

**Tabla 39. Relación de Conservatorios de música participantes en la investigación**

Centros públicos de la Comunidad de Madrid donde se imparte música profesional				
Centro	Abrev.	Profesores Participantes	Dirección	Localidad
Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas, de Música y de Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba”	CIEM	47	General Ricardos, 177	Madrid
Conservatorio Profesional de Música “Adolfo Salazar”	CPAS	18	Ferraz, 62	Madrid
Conservatorio Profesional de Música “Amaniel”	CPA	24	Amaniel, 2	Madrid
Conservatorio Profesional de Música “Teresa Berganza”	CPTB	22	Palmípedo, 3	Madrid
Conservatorio Profesional de Música de Arturo Soria	CPArS	15	Arturo Soria, 140	Madrid
Conservatorio Profesional de Música “Victoria de los Ángeles”	CPVA	15	Avda. de la Felicidad, 27	Madrid

<b>Centros públicos de la Comunidad de Madrid donde se imparte música profesional</b>				
<b>Centro</b>	<b>Abrev.</b>	<b>Profesores Participantes</b>	<b>Dirección</b>	<b>Localidad</b>
Conservatorio Profesional de Música de Alcalá de Henares	CPAH	18	Alalpardo, s/n (Edificio CEI)	Alcalá de Henares
Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas, de Música y de Educación Primaria y Secundaria “Padre Antonio Soler”	CIM	36	Floridablanca, 3	San Lorenzo de El Escorial

Fuente: Elaboración propia

El número de profesores que ha participado en cada centro ha sido diferente. La plantilla de un Conservatorio Profesional de Música está formada por diferentes especialidades agrupadas por departamentos, y el número de profesores que conforman cada centro depende del número de alumnos, y de otras variables. Por este motivo, y para contextualizar a los profesores participantes, presentaremos de manera breve cada centro participante.

### **1. Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas, de Música y de Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba”**

Los antecedentes del CIEM “Federico Moreno Torroba” se encuentran en El Conservatorio Profesional de Música “Ángel Arias Maceín” el cual a su vez tiene su origen en la “Escuela de Formación Profesional de Coros y Danzas”, creada en 1942 por el profesor de canto y compositor D. Pedro Urrestarazu Artola, su primer director, con el objetivo de formar profesionales destinados al teatro lírico.

Desde el traspaso de competencias educativas del Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2.000, el Conservatorio Profesional de Música “Ángel Arias Maceín” depende de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Este singular centro educativo musical tiene su continuidad, desde el curso 2006/7 en el Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas y Educación Secundaria “Federico Moreno Torroba”, en



el que se desarrolla una más amplia oferta educativa, pero manteniendo el espíritu de aquel centro nacido hace ya 65 años y por el que –en sus distintas etapas– han pasado miles de alumnos. ([www.educa2.madrid.org/web/ciem.morenotorroba](http://www.educa2.madrid.org/web/ciem.morenotorroba))

### **Oferta educativa**

- 1º a 4º de ESO.
- 1º y 2º de Bachillerato de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias (2016.17)
- Enseñanzas Profesionales de Música.

### **Especialidades Instrumentales**

Acordeón, Arpa, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Violín, Viola, Violonchelo.

### **Departamentos musicales**

- Composición: Análisis, Armonía, Fundamentos de Composición, Historia de la Música y Lenguaje Musical.
- Conjunto: Banda, Orquesta, Coro, Lengua Alemana, Lengua Francesa, Lengua Inglesa, Canto, Piano Acompañante de Canto, Piano Acompañante de Lenguas.
- Cuerda frotada: Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, Música de Cámara.
- Cuerda pulsada: Arpa, Guitarra, Música de Cámara.
- Música antigua: Flauta de Pico, Clave, Viola de Gamba, Instrumentos de Cuerda Pulsada del Renacimiento y Barroco, Orquesta Barroca, Consort de Flauta de Pico, Repertorio con Clave, Clave Complementario, Música de Cámara Barroca.

- Tecla: Piano, Acompañamiento, Piano Complementario, Piano Repertorista de Instrumentos.
- Viento madera: Flauta travesera, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón.
- Viento metal: Trompeta, Trompa, Trombón, Percusión, Acordeón

## **2. Conservatorio profesional de música “Adolfo Salazar”**

<http://www.cpmadolfosalazar.com/>

### **Departamentos musicales**

- Piano: Piano, Piano Complementario, Repertorio con Piano, Acompañamiento.
- Cuerda: Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo, Guitarra.
- Viento madera: Flauta travesera, Oboe, Clarinete, Fagot.
- Viento metal: Trompeta, Trompa y Trombón
- Composición: Armonía, Análisis, Fundamentos de Composición, Historia de la Música, Acompañamiento, Lenguaje Musical, Coro.
- Conjuntos: Música de Cámara, Orquesta, Coro.

## **3. Conservatorio Profesional de Música “Amaniel”**

<http://www.conservatorioamaniel.com/>

### **Departamentos musicales**

- Cuerda: Acordeón y Guitarra.
- Cuerda-arco: Violín, Viola, Violonchelo y Contrabajo.
- Composición: Lenguaje Musical, Armonía, Análisis, Fundamentos de Composición, Historia de la Música, Acompañamiento.

- Conjuntos instrumentales y vocales: Música de Cámara, Orquesta, Banda, Big-Band, Coro, Grupo de Saxofones.
- Tecla: Piano.
- Viento madera: Flauta Travesera, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón, Repertorio.
- Viento metal: Trompeta, Trompa, Trombón, Tuba, Percusión, Repertorio.

#### **4. Conservatorio Profesional de Música “Teresa Berganza”**

##### **Departamentos musicales**

- Cuerda-arco: Violín, Viola, Violonchelo y Contrabajo.
- Composición: Armonía, Análisis, Fundamentos de Composición, Historia de la Música, Acompañamiento.
- Conjuntos: Música de Cámara, Orquesta, Banda, Big-Band, Coro
- Lenguaje musical canto: Lenguaje Musical, Coro, Canto, Lengua Alemana, Lengua Inglesa, Lengua Francesa y Lengua Italiana.
- Piano guitarra: Piano. Guitarra
- Viento madera: Flauta Travesera, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón, Repertorio.
- Viento metal: Trompeta, Trompa, Trombón, Tuba, Percusión, Acordeón.

#### **5. Conservatorio Profesional de Música Arturo Soria**

<http://conservatorioarturosoria.org/>

El Conservatorio Profesional de Música Arturo Soria es un centro público perteneciente a la Comunidad de Madrid que lleva funcionando desde el año 1992, con el objetivo fundamental de formar a todas aquellas personas que quieran dedicarse de manera profesional

al extraordinario mundo de la música. Se imparten Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música.

Con casi 900 alumnos y un claustro de cerca de cien profesores, el Conservatorio Arturo Soria es el centro más grande y el que más especialidades ofrece de toda la Comunidad de Madrid.

### **Departamentos musicales**

- Repertorio y canto: Canto, Concertación, Repertorio de Canto, Repertorio de Idiomas, Repertorio, Lengua Alemana, Lengua Francesa, Lengua Inglesa, Lengua Italiana.
- Composición: Armonía, Análisis y Fundamentos, Historia de la Música, Lenguaje Musical.
- Cuerda: Guitarra, Guitarra Eléctrica, Guitarra Flamenca, Cante Flamenco, Acompañamiento Cante Flamenco, Acompañamiento Baile Flamenco, Arpa, Instrumentos de Púa.
- Cuerda-arco: Violín, Viola, Violonchelo y Contrabajo.
- Música antigua: Flauta de Pico, Clave, Viola de Gamba, Instrumentos de Cuerda Pulsada del Renacimiento y Barroco, Clave Acompañante y Órgano.
- Conjuntos: Orquesta, Banda, Big Band, Coro, Música de Cámara y Percusión.
- Tecla: Acompañamiento, Acordeón, Piano.
- Viento y percusión: Flauta Travesera, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón, Trompeta, Trompa, Trombón, Tuba, Percusión.

### **6. Conservatorio Profesional De Música “Victoria De Los Ángeles”**

<http://www.conservatoriovictoriadelosangeles.es/>

Este centro, dependiente de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se encuentra emplazado en el mismo edificio que el Conservatorio Profesional de Danza Carmen

Amaya, y cuenta con unas modernas instalaciones e infraestructuras, con importantes dotaciones materiales e instrumentales: entre ellas un gran Auditorio equipado con un magnífico piano gran cola Steinway. El centro cuenta con fáciles accesos por carretera y transporte público.

El Claustro de Profesores es joven, dinámico, con iniciativa en la interpretación, la investigación y la docencia.

El Conservatorio se inauguró en el año 2002 en el barrio El Espinillo, perteneciente al distrito de Villaverde.

Durante el curso 2004-05, los miembros de la comunidad escolar decidieron escoger el nombre de “[Victoria de los Ángeles](#)” para representar y dar personalidad a este centro.

### **Departamentos musicales**

- Composición: Armonía, Análisis y Fundamentos, Historia de la Música, Lenguaje Musical.
- Conjunto instrumental: Música de Cámara.
- Conjunto vocal: Canto y Concertación, Alemán, Inglés, Francés, Italiano, Repertorio, Coro.
- Cuerda: Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo y Guitarra.
- Tecla: Piano, Piano Complementario y Repertorio.
- Viento madera: Flauta Travesera, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón.
- Viento metal: Trompeta, Trompa, Trombón, Tuba, Percusión.

### **7. Conservatorio Profesional de Música de Alcalá de Henares**

<http://www.educa.madrid.org/web/cpm.alcala/index.html>

El Conservatorio Profesional de Música de Alcalá de Henares es un centro de Enseñanzas Artísticas donde se imparten Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música de 15 especialidades instrumentales.

#### **Departamentos musicales**

- Composición: Armonía, Análisis y Fundamentos, Historia de la Música, Lenguaje Musical.
- Conjuntos y actividades artísticas y extraescolares: Historia de la Música, Coro, Orquesta, Piano aplicado, Coordinación.
- Instrumentos polifónicos: Guitarra, Piano, Repertorio, Piano Complementario, Conjunto, Repertorio Guitarrístico.
- Cuerda arco: Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo.
- Viento madera: Flauta Travesera, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón.
- Viento metal: Trompeta, Trompa, Trombón, Tuba
- Repertorio y música de cámara: Repertorio y Música de Cámara.

### **8. Centro Integrado de Enseñanzas Artísticas, de Música y de Educación Primaria y Secundaria “Padre Antonio Soler”**

<http://cim.sanlorenzo.educa.madrid.org/>

Este centro imparte de forma integrada, enseñanzas profesionales de Música con Educación Primaria y Secundaria y enseñanzas profesionales de Música y Bachillerato Musical. De manera no integrada Enseñanzas Elementales de Música y Enseñanzas Profesionales de Música. El claustro de profesores de música está formado por aproximadamente 70 profesores.

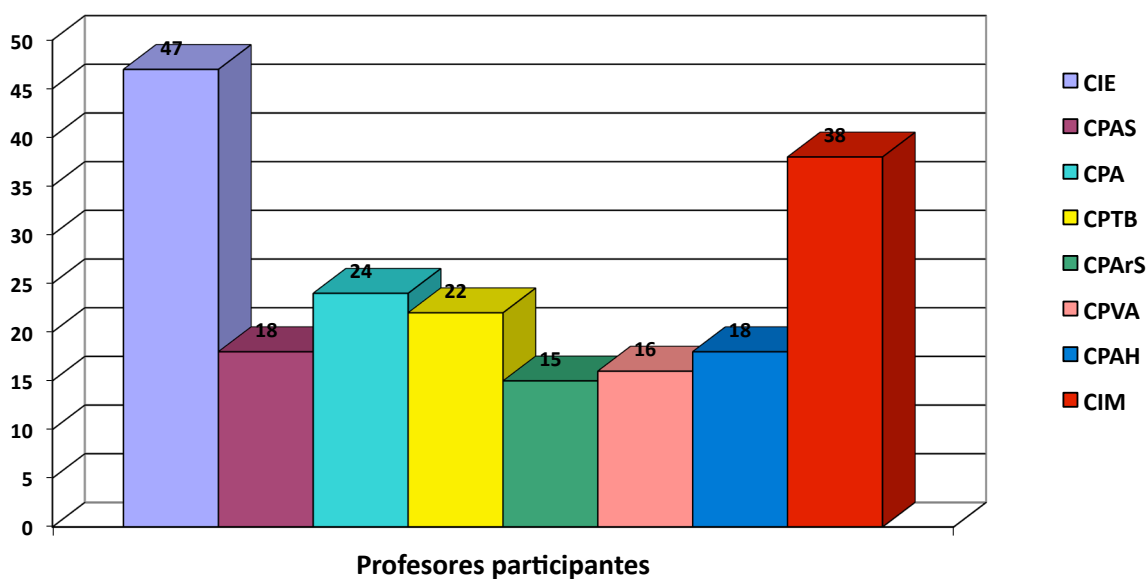
### Departamentos musicales

- Composición: Armonía, Análisis y Fundamentos, Historia de la Música,
- Cuerda arco: Violín, Viola, Violonchelo, Contrabajo y Guitarra.
- Viento madera: Flauta Travesera, Oboe, Clarinete, Fagot, Saxofón.
- Viento metal: Trompeta, Trompa, Trombón, Tuba y Percusión.
- Música antigua: Flauta de Pico, Clave, Viola de Gamba, Instrumentos de Cuerda Pulsada del Renacimiento y Barroco.
- Conjuntos vocales: Lenguaje Musical y Coro.
- Tecla: Piano, Piano Complementario, Repertorio con piano.
- Conjuntos instrumentales: Orquesta, Música de Cámara, Banda.

Los profesores que han participado en cada centro pertenecen a alguna especialidad instrumental y a la especialidad de Lenguaje Musical. Su participación ha sido anónima. El número de participantes difiere en cada centro

A continuación presentamos un cuadro informativo del número de participantes por centro:

**Gráfico 3. Profesores participantes de los Conservatorios y Centros Integrados de Música de la Comunidad de Madrid**



Fuente: Elaboración propia.

### 12.2.2. MÉTODO Y TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

La metodología utilizada en este itinerario ha sido cuantitativa. El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario con su posterior tabulación mediante el programa informático *Excel*.

El cuestionario se realizó en cada Conservatorio y Centro Integrado. Primero se contactó con los directores de todos los centros para pedirles autorización. Se les envió un cuestionario con una carta de presentación (Anexo), donde se explicaba la investigación que estábamos realizando. Todos los directores accedieron a participar y contribuyeron a la realización de los cuestionarios, utilizando en algunas ocasiones las convocatorias de claustros de profesores (donde se reúnen todos los profesores) para la realización de los mismos. También hubo algún director que no respondió a los mensajes y llamadas, por lo que ese centro fue eliminado de la lista. Una vez que se tenían los permisos, se contactó con un profesor de cada centro, generalmente de la especialidad de Lenguaje Musical, para que se responsabilizara de la recogida de los cuestionarios. Estos fueron enviados por correo a cada centro, dirigido al profesor encargado y seleccionado. Junto a los cuestionarios se envió la carta de presentación. Una vez completados los cuestionarios, acudimos a los centros para recogerlos y en algunos casos nos los devolvieron por correo e incluso *on line*, escaneados.

Finalmente, el número de profesores participantes ha sido de 194, cifra que nos parece representativa, ya que no todos los profesores de los centros podían participar. Debido a que en los centros integrados se imparte también enseñanza primaria y secundaria, el claustro integra profesores de varias especialidades. Por este motivo, para la realización de esta encuesta solo se tuvo en cuenta el cuerpo de profesores de Música, entre los que se encontraban tutores de instrumento, profesores de Lenguaje Musical y otros responsables de asignaturas grupales como Coro, Armonía, entre otras.

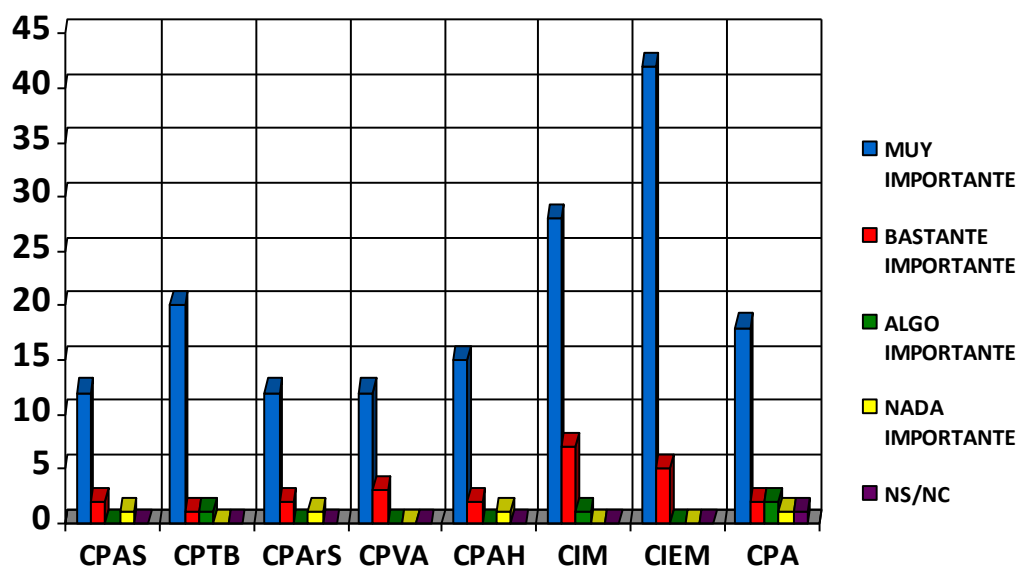


## 12.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

### 12.3.1. LA IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA DE LENGUAJE MUSICAL

En respuesta a la pregunta en las que se pedía opinión sobre la importancia de la asignatura de Lenguaje Musical, dentro del currículo la mayoría de los profesores participantes en la investigación piensan que la asignatura de Lenguaje Musical es muy importante o bastante importante, por lo que podemos partir de esa premisa. Consideramos importante destacar que para un número reducido de profesores participantes, la asignatura de Lenguaje Musical no tiene importancia, por lo que deducimos que para ellos la relación entre esta asignatura y la formación instrumental no es indispensable.

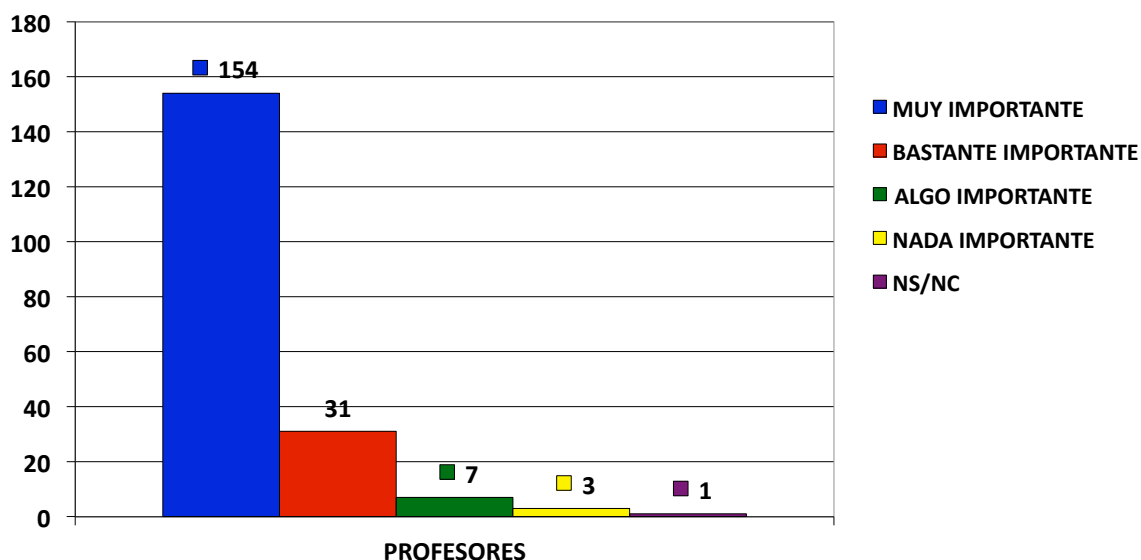
**Gráfico 4. La importancia de la asignatura Lenguaje Musical dentro del currículo (por profesores de los centros)**



Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al número total de profesores, los resultados son los siguientes:

**Gráfico 5. La importancia de la asignatura Lenguaje Musical, dentro del currículo (número total de profesores)**



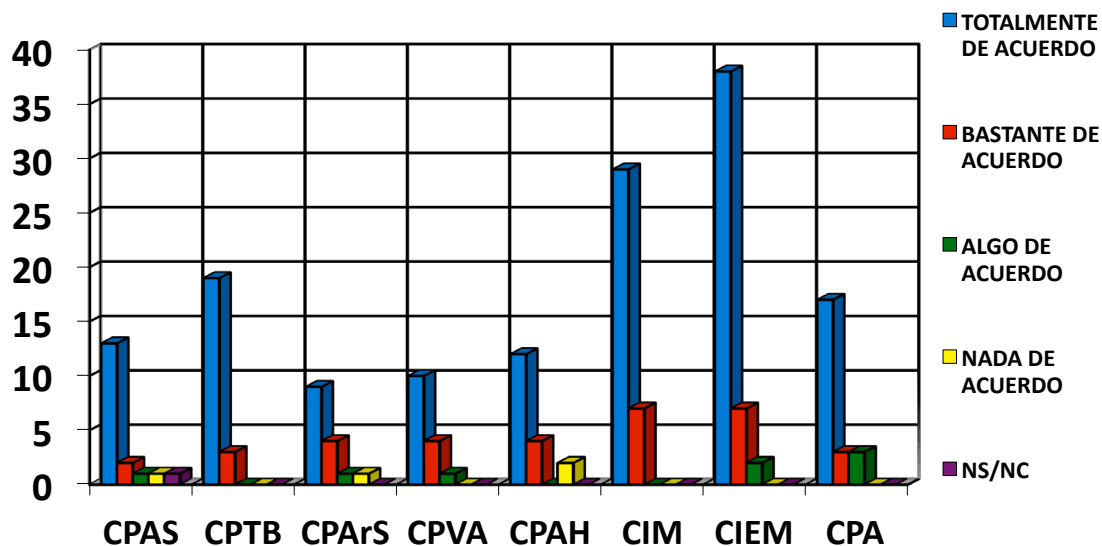
Fuente: Elaboración propia.

### 12.3.2. LA RELACIÓN DE LAS ASIGNATURAS LENGUAJE MUSICAL E INSTRUMENTO

Para la mayoría de los profesores participantes en la investigación, la relación que debe existir entre la asignatura de Instrumento y la de Lenguaje Musical es imprescindible y necesaria. Solo cuatro profesores, de diferentes centros, creen que no es necesaria. Pero, a pesar de que creen que es imprescindible, la realidad de su experiencia en los centros de trabajo indica que esa relación existe pero no de manera tan evidente. En la mayoría de los centros existe un alto grado de relación, pero hay algún centro que destaca porque la relación es pequeña.

La necesidad de que exista relación y comunicación entre los profesores que imparten las dos disciplinas en cuestión, Lenguaje Musical e Instrumento, es indiscutible. Hay un pequeño número de profesores que no creen en la necesidad de esa comunicación, pero es importante destacar que existen y que por lo tanto no colaboran para que se produzca esa comunicación.

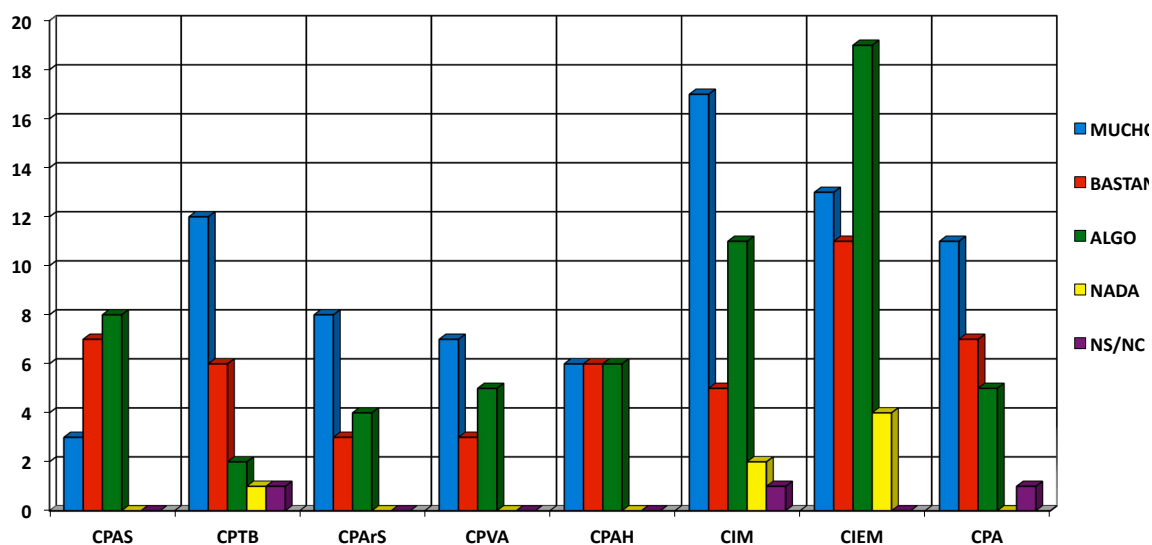
**Gráfico 6. Grado de acuerdo que se tiene con la afirmación: "La relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento es imprescindible"**



Fuente: Elaboración propia.

La respuesta a la cuestión de cómo se relacionan las dos asignaturas en la práctica, es de destacar que hay dos centros donde predomina la respuesta "algo", otro donde las respuestas mucho, bastante y algo están empatadas y otros centros donde predomina la buena relación entre las dos asignaturas.

**Gráfico 7. Grado de relación entre las asignaturas de Instrumento y Lenguaje Musical**

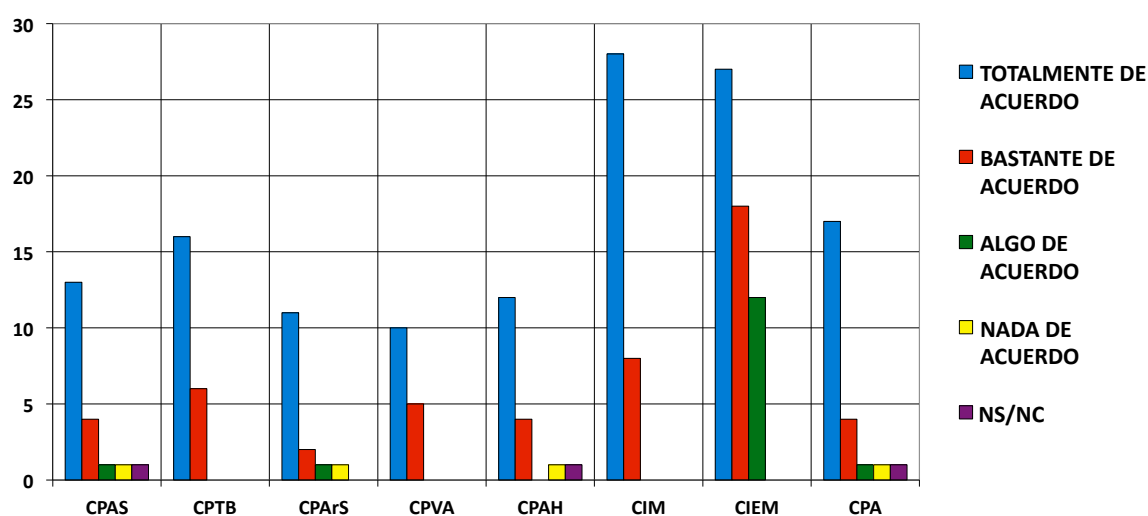


Fuente: Elaboración propia.

### 12.3.3. LA COMUNICACIÓN DE LOS PROFESORES DE LENGUAJE E INSTRUMENTO

Todos los profesores coinciden en afirmar que la comunicación de los dos profesores es necesaria. Siguiendo esta idea, analizamos cuáles son las causas que impiden que los dos tipos de profesores que dan clase a un mismo alumno no trabajen en conjunto y en ocasiones ni se comuniquen. Uno de los motivos puede ser la no coincidencia de horarios de trabajo y lo difícil que es encontrar un tiempo en el horario, para esa relación, sobre todo para los profesores de Lenguaje Musical que tienen una media de 15 alumnos por grupo. El profesor de instrumento es el que tiene 15 o menos alumnos a su cargo y es el tutor de todos ellos. Como tal, tiene que preocuparse por mantener relación y contacto con el profesor de Lenguaje Musical. Los centros deberían ayudar y posibilitar esa relación.

**Gráfico 8. Necesidad de la comunicación entre los profesores de las asignaturas de L. Musical e Instrumento**



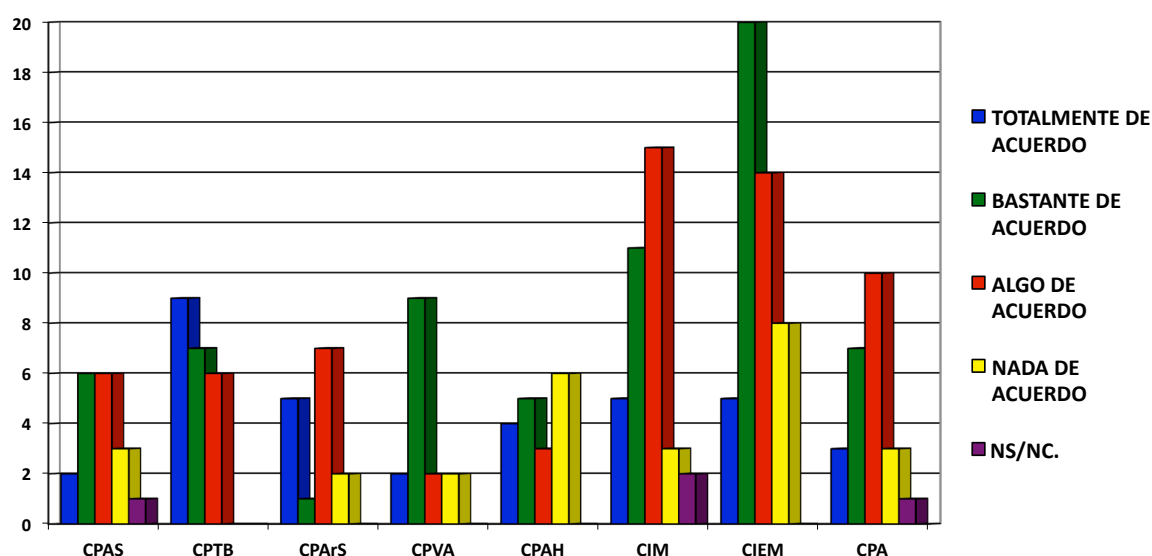
Fuente: Elaboración propia.

Creemos que los departamentos de Orientación, de reciente creación en los Conservatorios (no así en el CIM que funciona desde el año 2003), pueden ser los que posibiliten y ayuden a esa relación, elaborando fichas informativas sobre los alumnos, mediando en los intercambios de opiniones, facilitando las reuniones, entre otras funciones.

#### 12.3.4. LA CLASE COLECTIVA DE INSTRUMENTO, ESPACIO PARA REALIZAR LA CONEXIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LENGUAJE AL INSTRUMENTO

Algunos profesores de Lenguaje creen que el mejor momento para conectar lo aprendido en su clase con el instrumento es en la clase colectiva de éste, que precisamente por no ser una clase individual, ofrece la oportunidad de hacer actividades grupales de intercambio y de aplicación práctica de elementos de Lenguaje. Pero no todos los profesores de instrumento están de acuerdo con esa opinión, ya que creen que esa no es su función.

**Gráfico 9. “La clase colectiva de instrumento es el mejor momento para conectar lo aprendido en lenguaje Musical con el instrumento”**



Fuente: Elaboración propia.

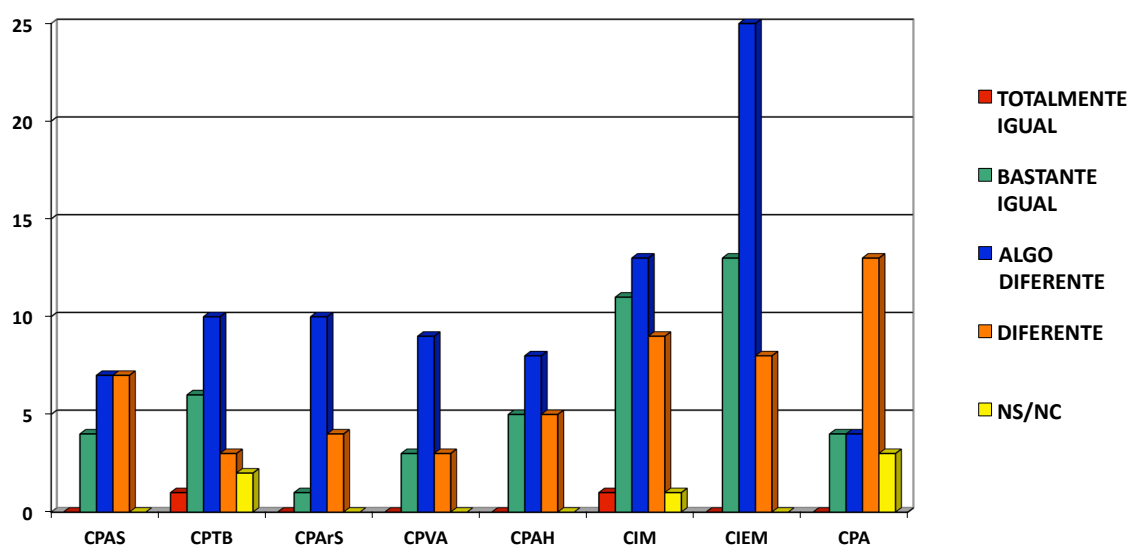
Otros profesores de Lenguaje Musical, preocupados por la falta de aplicación práctica de lo aprendido en sus clases al instrumento del alumno, le proponen a éste que se lleve a la clase el instrumento y realice ejercicios con él, rítmicos, de improvisación, auditivos, entre otros.

#### 12.3.5. FALTA DE CONEXIÓN ENTRE LENGUAJE MUSICAL E INSTRUMENTO

Uno de los problemas con los que nos encontramos en el aprendizaje de los alumnos es la escasa aplicación que realizan de los conocimientos aprendidos en Lenguaje a su propio

instrumento. Un elemento que influye en esa falta de conexión entre las dos asignaturas es la escasa relación curricular que existe entre ellas, también motivado por las diferentes exigencias instrumentales. Un alumno de curso inicial de trombón, tiene diferentes necesidades rítmicas que uno de violín, y sin embargo, conviven en la misma clase de Lenguaje. Este alumno necesita para tocar su instrumento saber la clave de fa y figuras largas para controlar la emisión del aire. El alumno de violín lee en clave de sol y utiliza figuras más cortas. El profesor de Lenguaje Musical no puede plantear su clase pensando exclusivamente en el instrumento, debe formar a un músico completo no solo a un instrumentista.

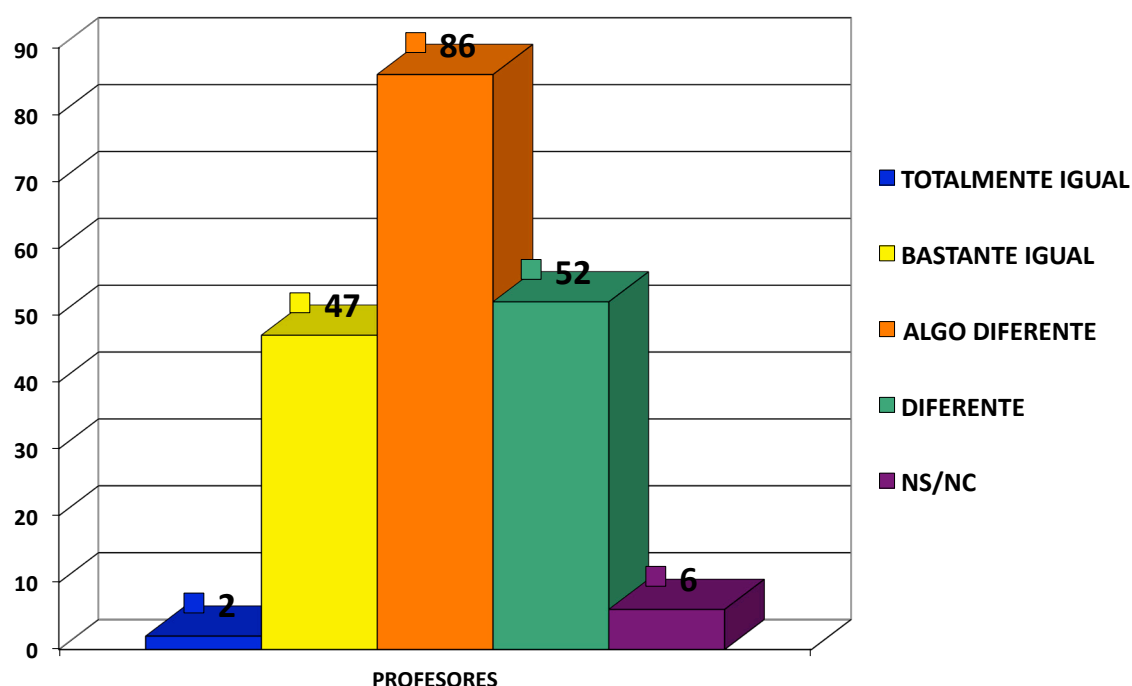
**Gráfico 10. El nivel de dificultad de las materias Instrumento y Lenguaje Musical en un mismo curso (por centros diferentes)**



Fuente: Elaboración propia.

Por ese motivo, a la hora de consultar a los profesores de los centros, si las asignaturas de Instrumento y Lenguaje Musical del mismo curso tienen el mismo nivel de dificultad, las respuestas han sido muy diferentes. Según nos muestra el gráfico 8, la columna que más destaca en todos los centros es la de “algo diferente”, siendo también importante la respuesta que han dado muchos profesores de “diferente”. En términos porcentuales podemos afirmar, según las encuestas, que sólo el 1% de los profesores consultados creen que el nivel es igual, el 24,10% piensa que es bastante igual, el 44,10% es algo diferente y el 26,66% creen que los niveles son diferentes.

**Gráfico 11. El nivel de dificultad de las materias Instrumento y Lenguaje Musical en un mismo curso (global profesores de los centros)**



Fuente: Elaboración propia.

Los valores absolutos de los resultados nos dice que 138 profesores, es decir el 70,76% de ellos, creen que los niveles de dificultad no se ajustan entre el Lenguaje e Instrumento. La traducción de este problema es que el nivel instrumental suele ser más alto que el de Lenguaje Musical, porque si fuera al revés, no habría ningún problema. Antes de la LOGSE, cuando la asignatura se llamaba Solfeo y Teoría de la Música, los alumnos hacían primero un curso de Solfeo y cuando estaban en segundo, comenzaba su estudio del instrumento. De esta manera, el alumno conocía ya los nombres de las notas, sus sonidos, el ritmo, entre otros aspectos; y el profesor de instrumento le enseñaba todo lo referente al aprendizaje del mismo. Ahora, el profesor de instrumento, en los primeros cursos, necesita enseñarle todos los contenidos específicos del Lenguaje que están referidos a su instrumento.

Al establecer la necesidad de generar una estrategia de trabajo que fomente la conexión entre las dos asignaturas tratadas en esta investigación, preguntamos a los profesores sobre sus preferencias en cuanto a la siguiente lista de planteamientos propuestos.

Las estrategias que les planteamos fueron las siguientes:

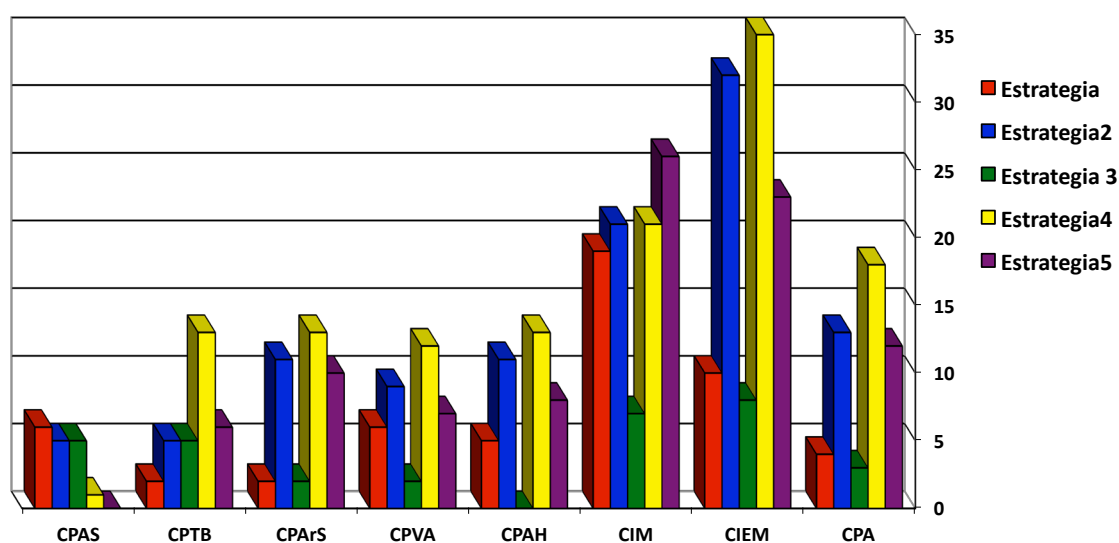
1. Análisis formal, melódico, armónico y rítmico de la partitura de instrumento en la clase de Lenguaje Musical.
2. Análisis formal, melódico, armónico y rítmico de la partitura de instrumento en la clase de Instrumento.
3. Interpretar la obra de instrumento en la clase de L. Musical.
4. Entonar y medir la obra de instrumento (total o parcial) en la clase de Instrumento.
5. Utilizar elementos de la partitura de Instrumento en la clase de Lenguaje Musical (fórmulas rítmicas, frases musicales, entre otros elementos).

La estrategia que en todos los centros menos en uno (Adolfo Salazar), ha sido más valorada ha sido la cuarta. Los profesores creen que, antes de interpretar una obra al instrumento, es muy importante que el alumno la sepa cantar y medir, y que además eso se realice en la clase de instrumento.

La segunda estrategia es la que ha seguido en valoración en los centros. Se parece a la anterior pero es más completa. En esta estrategia, además de cantar y medir la obra que se va a interpretar al instrumento, se explica la forma, la armonía y se la contextualiza en una época. También esta estrategia se realiza en la clase de instrumento.



**Gráfico 12. Estrategias para conectar las dos asignaturas (por centros)**



Fuente: Elaboración propia.

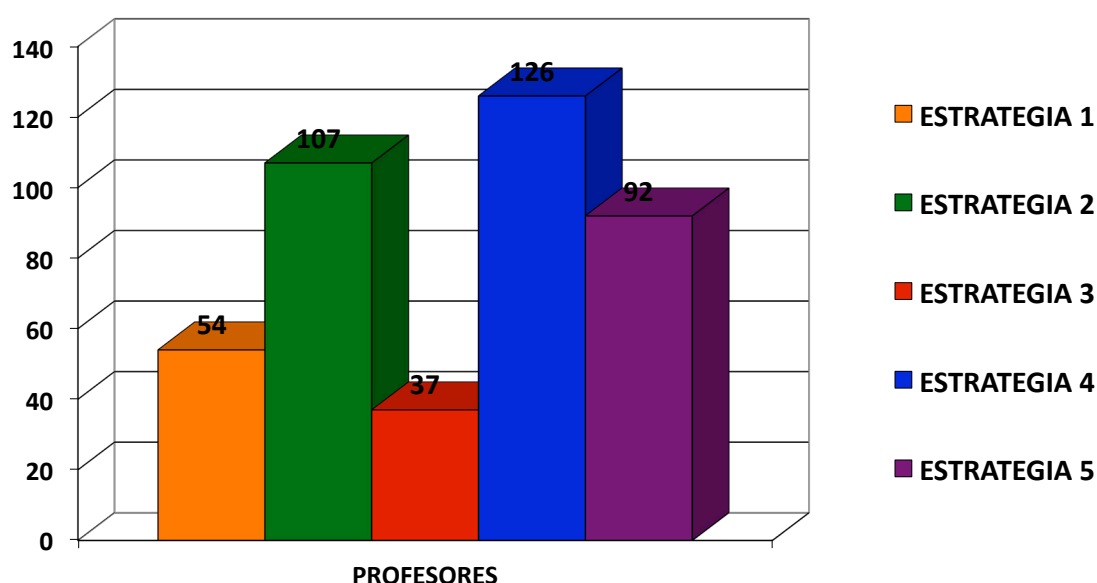
La tercera estrategia seleccionada, que en el CIM es la más valorada, es la quinta. La estrategia consiste en tomar elementos de la partitura que el alumno interpreta y trabajarlos en la clase de Lenguaje.

Siguiendo en orden de importancia para los profesores, se encuentra la primera estrategia, que también se realiza en la clase de Lenguaje. Se pide que el profesor de Lenguaje trabaje las partituras de instrumento de los diferentes alumnos que integran la clase, dentro de las actividades propias del Lenguaje Musical.

La última estrategia valorada, aunque en dos centros se iguala con la número dos, es la tercera, que consiste en interpretar la obra de instrumento en la clase de Lenguaje Musical. Para los profesores de Lenguaje Musical, la mejor manera de conocer si el alumno conecta los conocimientos aprendidos en la clase con su instrumento, es escuchándole interpretar una partitura. Algunos de los profesores de Lenguaje que participan en nuestra investigación utilizan los instrumentos de cada alumno en sus clases, por lo que es una práctica habitual con algunos profesores.

Ahora comprobamos el número total de profesores que ha elegido las estrategias, sabiendo que podían elegirse todas, una o ninguna; es decir, un profesor ha podido elegir más de una estrategia.

**Gráfico 13. Estrategias para conectar las asignaturas de Lenguaje Musical e Instrumento (por profesores totales)**



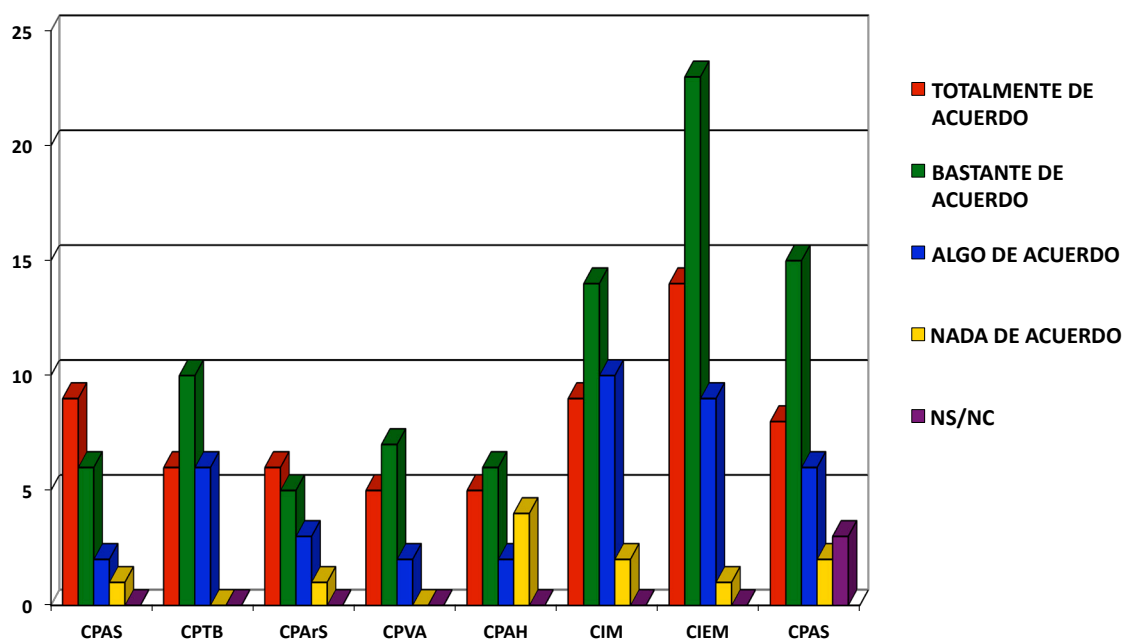
ESTRATEGIA 1: Análisis formal, melódico, armónico y rítmico de la partitura de instrumento en la clase de Lenguaje Musical. ESTRATEGIA 2: Análisis formal, melódico, armónico y rítmico de la partitura de instrumento en la clase de Instrumento. ESTRATEGIA 3: Interpretar la obra de instrumento en la clase de L. Musical. ESTRATEGIA 4: Entonar y medir la obra de instrumento (total o parcial) en la clase de Instrumento. ESTRATEGIA 5: Utilizar elementos de la partitura de Instrumento en la clase de Lenguaje Musical (fórmulas rítmicas, frases musicales, entre otros elementos).

Fuente: Elaboración propia.

La falta de relación de las dos asignaturas está siendo un referente en nuestra investigación ya que es una de las causas por las que el alumno no las conecta. Siguiendo con esta problemática, les preguntamos a los profesores si creían que era necesario que los profesores de ambas asignaturas tuvieran la disposición y la voluntad de ponerse en contacto para procurar relacionar más los contenidos de sus asignaturas y reflejar o transmitir al alumno esa conexión que falta.

La respuesta ha sido la siguiente:

**Gráfico 14. Grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “La mayor o menor relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento depende de la voluntad de los profesores de ambas materias”**

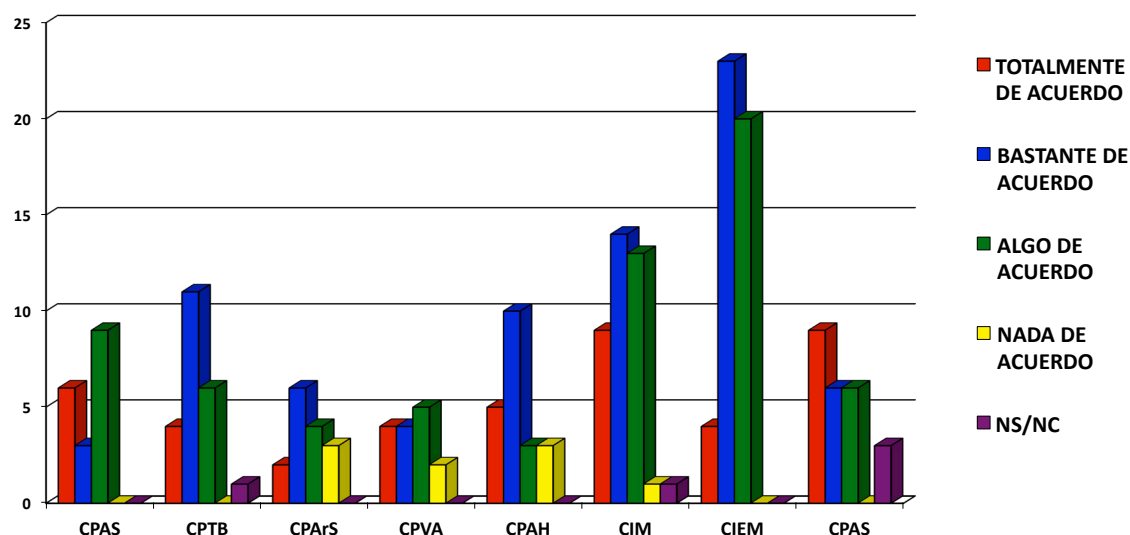


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los profesores de todos los centros están bastante o totalmente de acuerdo (75,8%), hay un porcentaje más pequeño que solo está algo de acuerdo (20%) y es poco significativo el porcentaje de profesores que no está de acuerdo (4,2%).

También les hemos preguntado a los profesores si la mayor o menor relación de sus asignaturas dependía de la programación de las mismas. Es decir, si la programación de sus asignaturas estaba realizada con la intención de relacionar ambas materias o no.

**Gráfico 15. Grado de acuerdo con la siguiente afirmación: “La mayor o menor relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento depende de la programación de ambas materias**



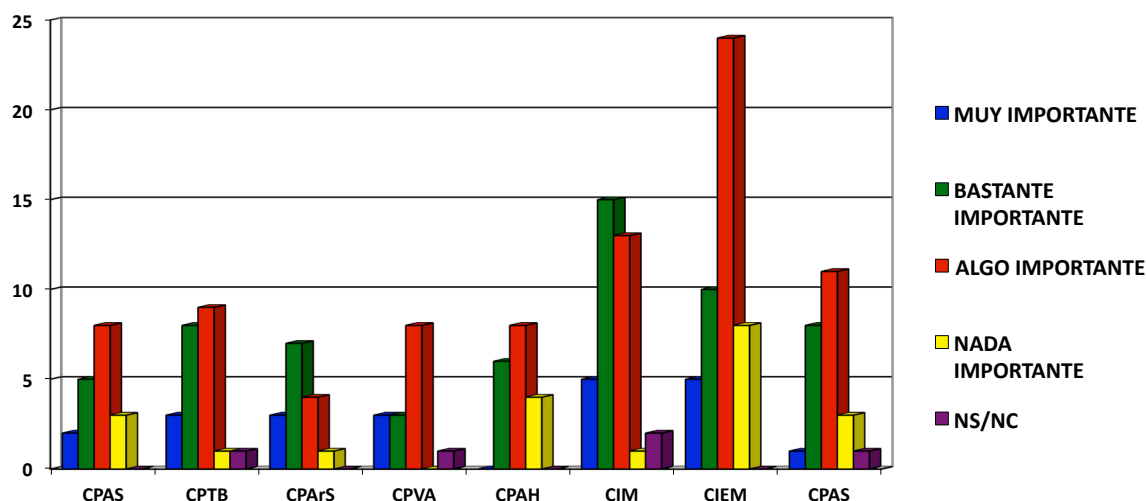
Fuente: Elaboración propia.

En esta ocasión las respuestas han sido las siguientes:

El mayor porcentaje de profesores, 61,5%, están totalmente o bastante de acuerdo con la afirmación, el 33,8% solo está algo de acuerdo, y no están de acuerdo el 4,6%. Podemos deducir que es muy importante que las programaciones de ambas asignaturas tengan en cuenta el aspecto de la relación para facilitar la conexión de ambas materias en el alumno.

Siguiendo con la problemática de la falta de relación o conexión que existe entre las dos asignaturas, les hemos preguntado a los profesores si este problema era considerado en sus centros como un asunto importante o no.

**Gráfico 16. La consideración que hace el centro sobre la relación que hace el alumno entre las asignaturas de Instrumento y Lenguaje Musical**



Fuente: Elaboración propia.

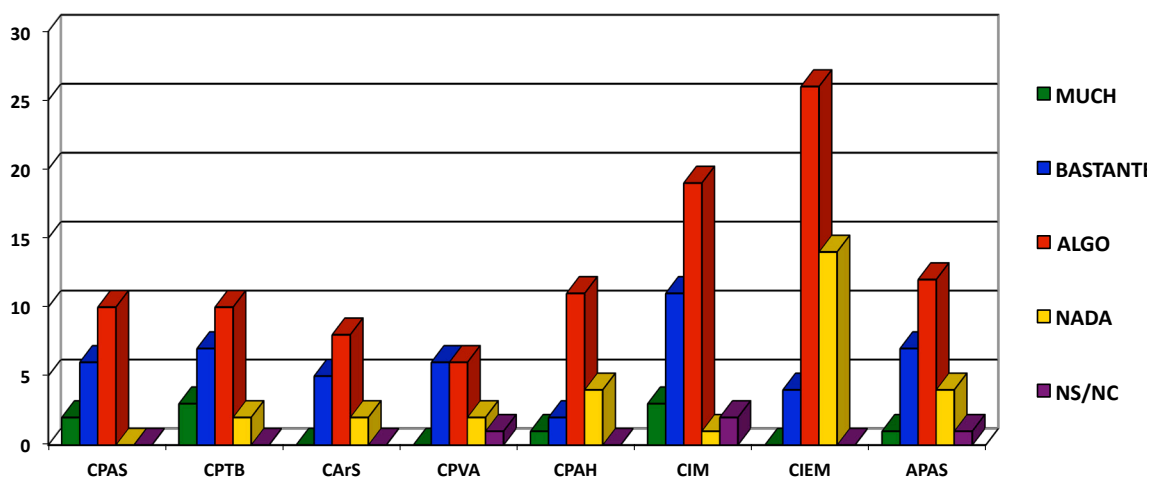
Nos llama la atención que este problema que estamos tratando no sea considerado en los centros como algo muy importante, solo el 11,2% de los profesores, repartidos por todos los centros menos el de Alcalá de Henares, consideran en su centro es muy importante. Aunque les preocupa, no alcanza a tener el grado de máxima importancia. En todos los centros no es la columna que destaque. La columna mayor en seis de los ocho centros consultados es la referida a: “algo importante”. Solo hay dos centros, Arturo Soria y el CIM, que lo consideran mayoritariamente bastante importante. También destacamos la columna de “nada importante” que aparece en todos los centros menos en Victoria de los Ángeles, con un porcentaje de 10,7% de profesores a los que creen que en su centro no se le da nada de importancia a este asunto.

### 12.3.6. INTERÉS DE LOS ALUMNOS POR APLICAR LOS CONOCIMIENTOS DE LENGUAJE EN LA PRÁCTICA DE SU INSTRUMENTO

Otro aspecto importante, dentro de este problema que estamos tratando, es conocer si el alumno se preocupa por solventar la falta de conexión entre las dos materias troncales de sus

estudios musicales. Si tiene interés por llevar a la práctica todo lo aprendido en la clase de Lenguaje Musical.

**Gráfico 17. Percepción de los profesores sobre el grado de preocupación de sus alumnos para aplicar los contenidos de Lenguaje Musical en el instrumento**

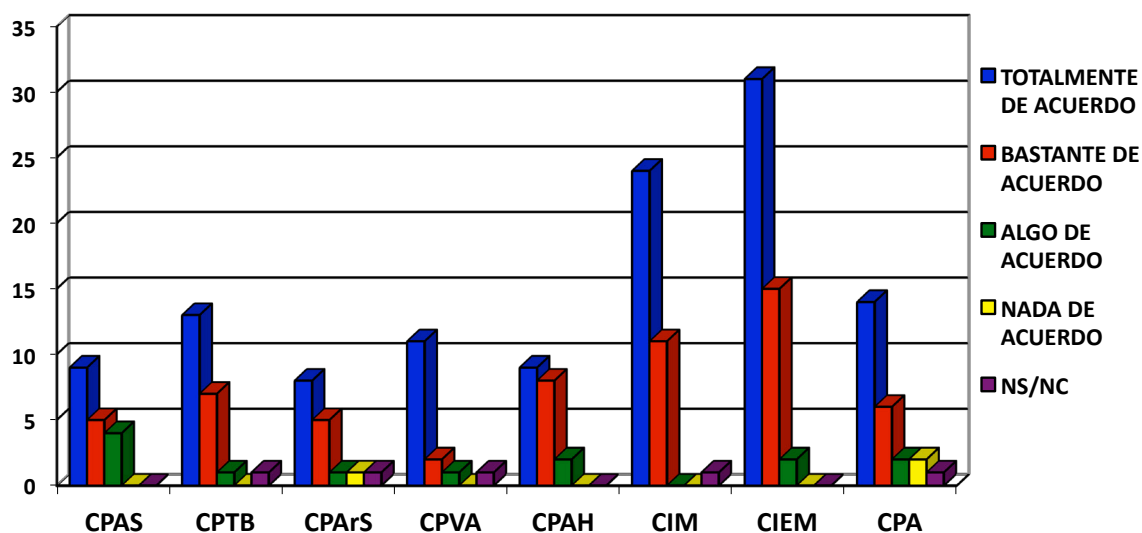


Fuente: Elaboración propia.

La percepción que tienen los profesores de sus alumnos es, mayoritariamente, que a sus alumnos les preocupa algo la aplicación de los contenidos de Lenguaje en la práctica instrumental. En todos los centros es una opinión generalizada. Sólo en el CP Victoria de los Ángeles, a los profesores les parece que los alumnos se preocupan bastante y algo, en la misma proporción. Es de destacar el alto número de profesores del CIEM que piensa que a sus alumnos no les preocupa nada (29,78%), y también destacamos como en el CP de Arturo Soria y en el CP Victoria de los Ángeles, ningún profesor crea que les preocupa mucho.

Conociendo la percepción que tienen los profesores sobre el grado de preocupación de sus alumnos sobre esta cuestión, les preguntamos a los profesores si creen que esta mayor o menor aplicación de los conocimientos de Lenguaje en la práctica instrumental, repercute en el rendimiento de sus alumnos como instrumentistas.

**Gráfico 18. Incidencia en el rendimiento instrumental de la falta de aplicación de lo aprendido en Lenguaje al instrumento**



Fuente: Elaboración propia.

La respuesta ha sido contundente, ya que en todos los centros la respuesta mayoritaria es que están totalmente de acuerdo que, la falta de conexión entre las dos asignaturas, influye en el rendimiento instrumental. Si conseguimos que los alumnos apliquen los contenidos de Lenguaje Musical en la práctica de su instrumento, conseguirán un mejor rendimiento y su estudio será más eficaz.

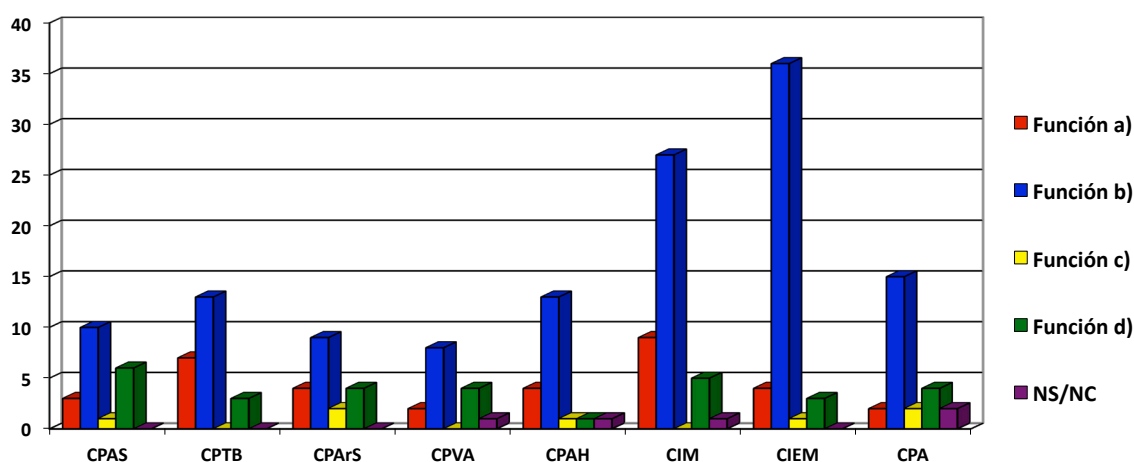
### 12.3.7. LA FUNCIÓN Y FINALIDAD DEL LENGUAJE MUSICAL

En esta investigación queremos conocer también lo que piensan los profesores sobre la asignatura de Lenguaje Musical, qué función realiza dentro del currículo de la formación de un profesional de la música y cuál es su finalidad.

Sobre el primer aspecto, la función que realiza la asignatura de Lenguaje Musical, o el Lenguaje Musical como tal, ofrecimos varias respuestas:

- Apoyar la formación exclusiva de instrumentistas.
- Fortalecer las bases de la formación de instrumentistas.
- Podría no existir y no afectaría la formación de instrumentistas.
- Otros. (Pedimos que se especifique).

**Gráfico 19. Funciones de la asignatura de Lenguaje Musical**



Función a) Apoyar la formación exclusiva de instrumentistas. Función b) Fortalecer las bases de la formación de instrumentistas. Función c) Podría no existir y no afectaría a la formación de instrumentista. Función d) Otro, especifique.

Fuente: Elaboración propia.

La opción mayoritaria en todos los centros ha sido la b), es decir, fortalecer las bases de la formación de instrumentistas. En cuatro centros, la función a) le ha seguido en orden de elección, por lo que los profesores del Conservatorio de Teresa Berganza, de Alcalá de Henares, y de los dos Centros Integrados, piensan que su función es la de apoyar la formación exclusiva de instrumentistas.

Encontramos un número de profesores que piensan que esta asignatura podría no existir. En porcentajes totales, son el 3,5% de profesores, y a pesar de que sea un porcentaje pequeño, sí nos parece significativo.

La última opción, que es una respuesta abierta, donde se pide que expongan sus ideas sobre otro tipo de funciones, fue elegida por profesores de todos los centros plasmando ideas de gran interés. El porcentaje de profesores que ha realizado esa elección es del 15,38%. Las funciones que han expresado han sido las siguientes:



### **Profesores del Conservatorio Profesional Amanuel (CPA)**

- No sólo sirve para formar instrumentistas. Pero lo que se enseña habitualmente no sirve para los instrumentistas. Falta subdivisión, cuenta e imagen espacial de las partes del compás.
- Formación musical general.
- Es la base de cualquier buen músico.
- Formar músicos de una forma completa, no necesariamente encaminada al ejercicio profesional de instrumentistas.

### **Profesores del Conservatorio Profesional Victoria De Los Ángeles (CPVA)**

- Apoyo a la formación como músico.
- Fortalecer las bases de la formación musical.
- Apoyar la formación como músico, en todas sus facetas.
- Enseñar a comunicarnos mediante el sonido y el silencio independientemente del instrumento.

### **Profesores del conservatorio profesional teresa berganza (CPTB)**

- Fortalecer las bases de la formación del músico.
- Es la base fundamental sobre la que se puede forjar una formación musical.
- Es el pilar fundamental de cualquier músico.

### **Profesores del CIM Padre Antonio Soler**

- Es la base del aprendizaje de la música.
- Es la encargada de trabajar en los alumnos todos los elementos musicales, a todos los niveles, proporcionando conocimiento y práctica para la formación total de un músico.

- Proporcionar una educación musical integral, no solo enfocado al instrumento.
- Aumentar la autonomía de los alumnos para montar piezas y obras sin ayuda del profesor.
- Imprescindible.

### **Profesores del Conservatorio De Adolfo Salazar (CPAS)**

- Aprender música como ésta se escribe. Música (pulso, articulación, entonación, etc).
- Formación del instrumentista y músico.
- Formación para el futuro profesional de otras titulaciones como dirección. Pedagogía, musicología, composición, etc, además de la formación como instrumentista.
- Revisión del Lengua Musical hacia un enfoque más analítico y musical.
- Formar músicos.
- Formar músicos, se dediquen o no al instrumento.

### **Profesores del Conservatorio De Arturo Soria (CPArS)**

- El sistema es el que es pero podría ser bien distinto.
- Lectura de música para cualquier otra cosa no relacionada con el instrumento.
- Enseñarle las bases de la música. Son muchas estas bases y han de desarrollarse convenientemente.
- Es imprescindible para poder tocar un instrumento sabiendo lo que se hace y con conciencia.

## Profesores del CIEM

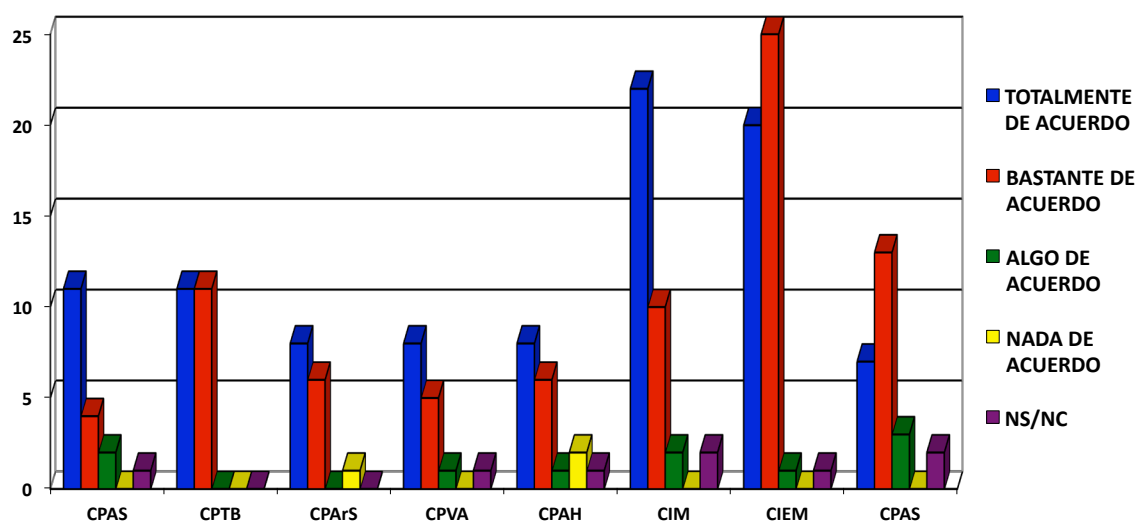
- Ayudar a entender las ideas sonoras, plasmadas en el papel, que los compositores han pensado.
- Es fundamental, pero los niños no encuentran la conexión ya que no aplican directamente esos conocimientos teóricos.

Siguiendo con la pregunta sobre la finalidad del lenguaje, hemos querido saber que opinaban sobre una finalidad. Queríamos saber el grado de acuerdo que mostraban hacia ella. La finalidad que les presentamos fue la siguiente:

La finalidad del lenguaje musical es el desarrollo de las capacidades vocales-rítmicas-psicomotoras-auditivas-expresivas y creativas de tal manera que el código musical se convierta en un instrumento útil y eficaz de comunicación y representación.

El resultado a la consulta fue el siguiente:

**Gráfico 20. Grado de acuerdo con la afirmación: “La finalidad del lenguaje musical es el desarrollo de las capacidades vocales-rítmicas-psicomotoras-auditivas-expresivas y creativas de tal manera que el código musical se convierta en un instrumento útil y eficaz de comunicación y representación”**



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los profesores están totalmente de acuerdo (48,7%), bastante de acuerdo está el 37,9 % de los profesores. Entre los dos grupos suman un 86,6% de profesores que tienen un grado de acuerdo elevado con la afirmación formulada. Solo hay un profesor del CPArS y dos profesores de CPAH, que no están nada de acuerdo.

#### **12.3.8. ACTIVIDADES DE LA CLASE DE LENGUAJE MUSICAL**

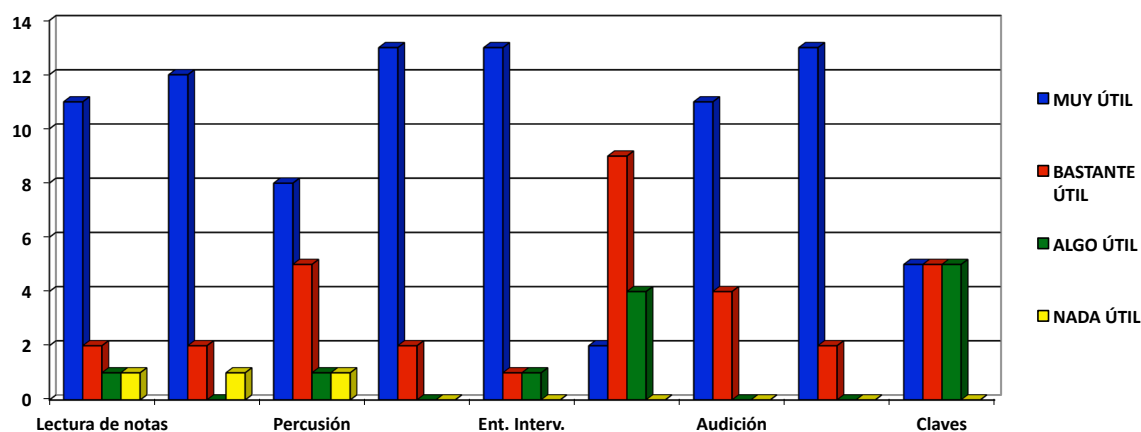
En una clase de Lenguaje Musical se pueden realizar diferentes actividades que afecten a diferentes aspectos musicales. Nosotros quisimos conocer el grado de utilidad que los profesores daban a esas actividades propuestas y, les sugerimos que propusieran otras que no estuvieran en esta lista:

- Lectura de notas.
- Ejercicios rítmicos.
- Percusión rítmica.
- Entonación tonal.
- Entonación interválica.
- Teoría musical.
- Audición musical.
- Dictados rítmico-melódicos.
- Claves.

Dado el número de variables resultantes, hemos realizado las gráficas atendiendo a cada centro, para añadir las actividades que los profesores pertenecientes a los centros han querido añadir a las propuestas.

### CPVA: Conservatorio Profesional Victoria de los Ángeles

**Gráfico 21. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio p. Victoria de los Ángeles**



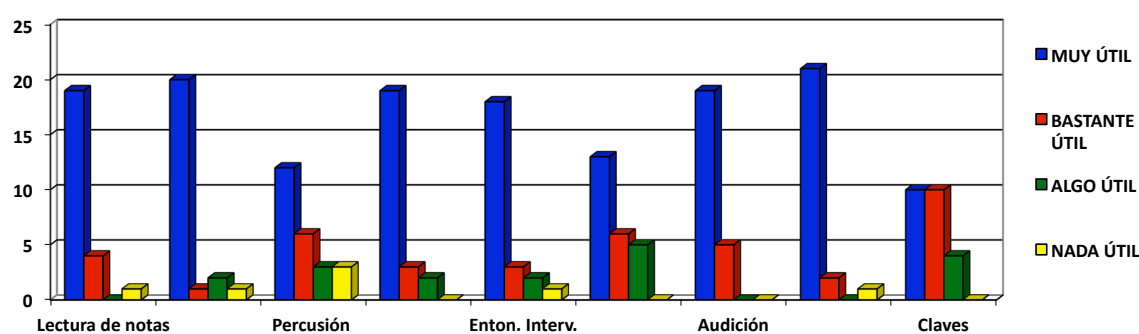
Fuente: Elaboración propia.

Todas las actividades propuestas les resultaron muy útiles. Es de destacar que las menos útiles han sido las claves. La teoría es bastante o algo útil y hay algún profesor que piensa que ni la lectura de notas, ejercicios rítmicos y la percusión sean útiles. Por su parte, algunos profesores añadieron además las siguientes actividades: análisis formal, movimiento-danza, análisis teórico, ejercicios con metrónomo, patrones rítmicos, memorización rítmica, uso del metrónomo y entonación a capella.

### CPA: Conservatorio Profesional De Amanuel

Los profesores de este Conservatorio no han añadido ninguna actividad a las ya propuestas y creen que todas son muy útiles. La percusión, teoría y las claves son las que tienen más repartidos los valores y hay menos profesores que piensen que son muy útiles. La actividad que destaca del resto es la de dictados que es la actividad que más útil consideran la mayoría, seguida de ejercicios rítmicos, lectura de notas, entonación tonal y audición.

**Gráfico 22. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Amaniell**

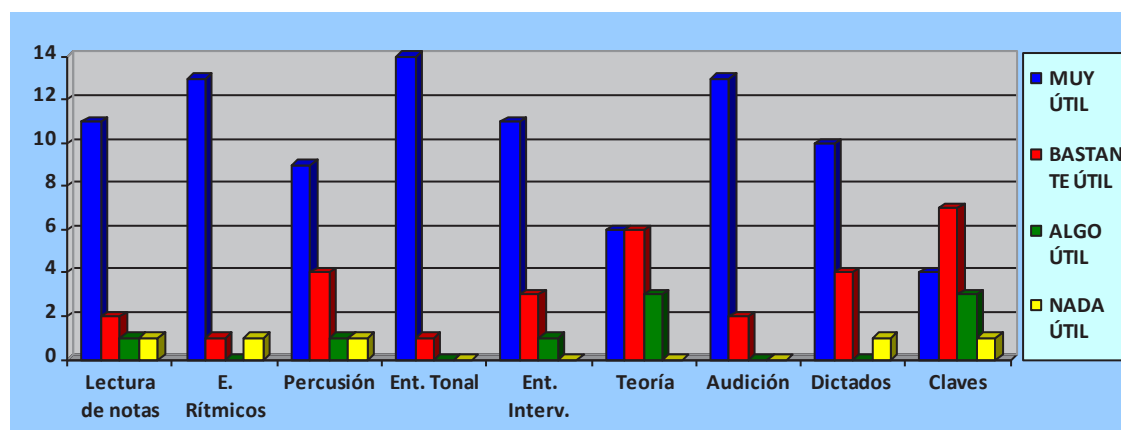


Fuente: Elaboración propia.

### CPArS: Conservatorio Profesional De Arturo Soria

Para los profesores del Conservatorio de Arturo Soria, la actividad que más destaca por su utilidad es la Entonación tonal, seguida de la Audición y los ejercicios rítmicos. La teoría y las claves es lo que menos utilidad tiene.

**Gráfico 23. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Arturo Soria**



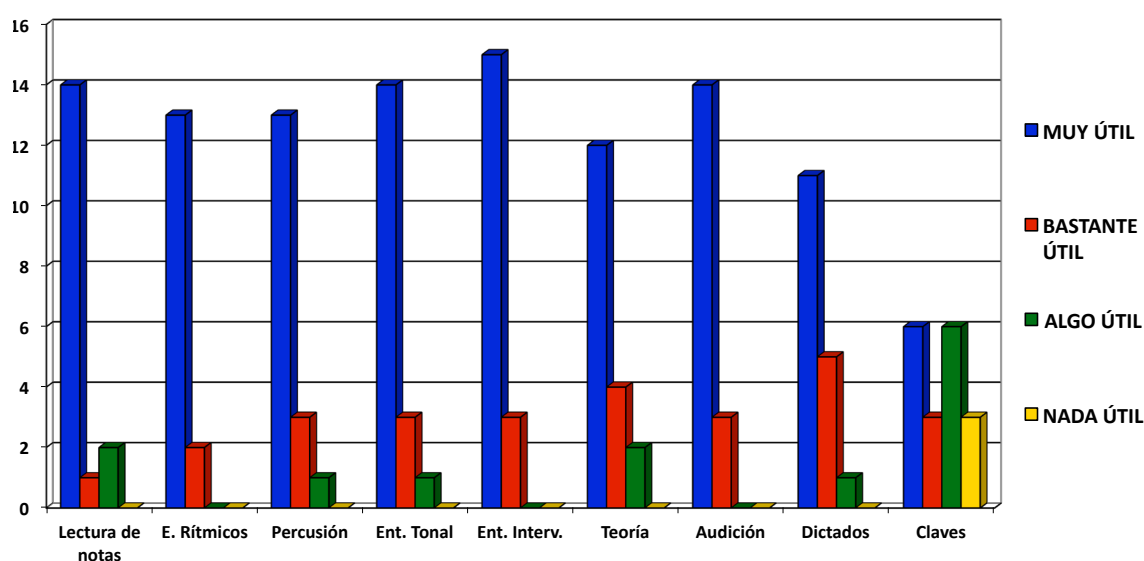
Fuente: Elaboración propia.

No incorporan ninguna actividad nueva.

### CPVA: Conservatorio Profesional Victoria de los Ángeles

Los profesores de este conservatorio consideran todas las actividades muy útiles. La actividad que mayor número de profesores han considerado muy útil es la entonación interválica seguida por la audición, entonación tonal y lectura de notas. Le siguen los ejercicios rítmicos y la percusión, después la teoría, dictados y por último las claves.

**Gráfico 24. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Victoria de los Ángeles**



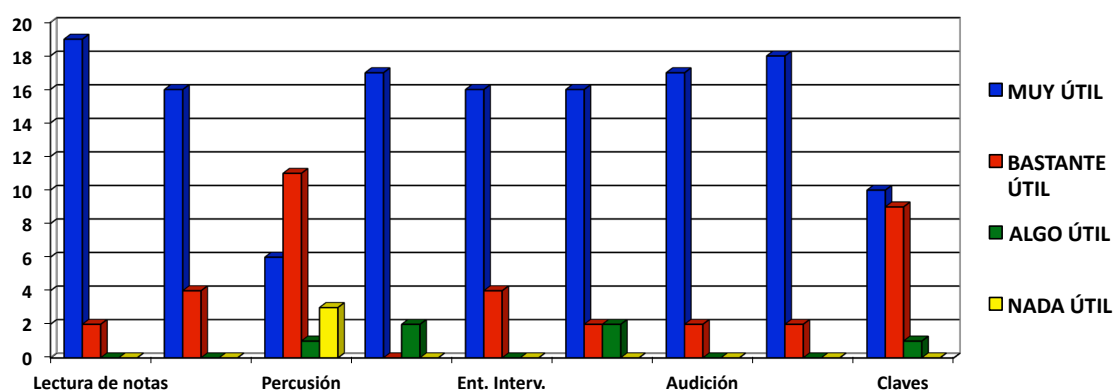
Fuente: Elaboración propia.

Los profesores han incorporado otras actividades: práctica con teclados, escucha y reconocimiento de melodías clásicas, videos de óperas y documentales. Temas transversales.

### CPTB: Conservatorio Profesional Teresa Berganza

La actividad más valorada por los profesores de este conservatorio es la lectura de notas, seguido de los dictados, audición, entonación tonal. Hay algunos profesores que creen que la percusión no es útil, aunque para otros lo es bastante y muy útil.

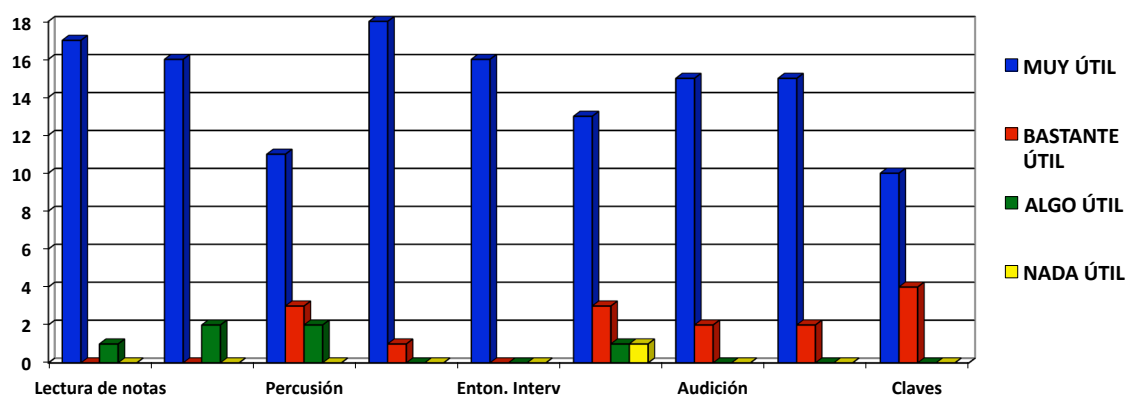
**Gráfico 25. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Teresa Berganza**



Fuente: Elaboración propia.

**CPAH: Conservatorio Profesional Alcalá de Henares**

**Gráfico 26. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Conservatorio P. Alcalá de Henares**



Fuente: Elaboración propia.

Las actividades más destacadas han sido la entonación tonal, la lectura de notas, elementos rítmicos y la entonación interválica.

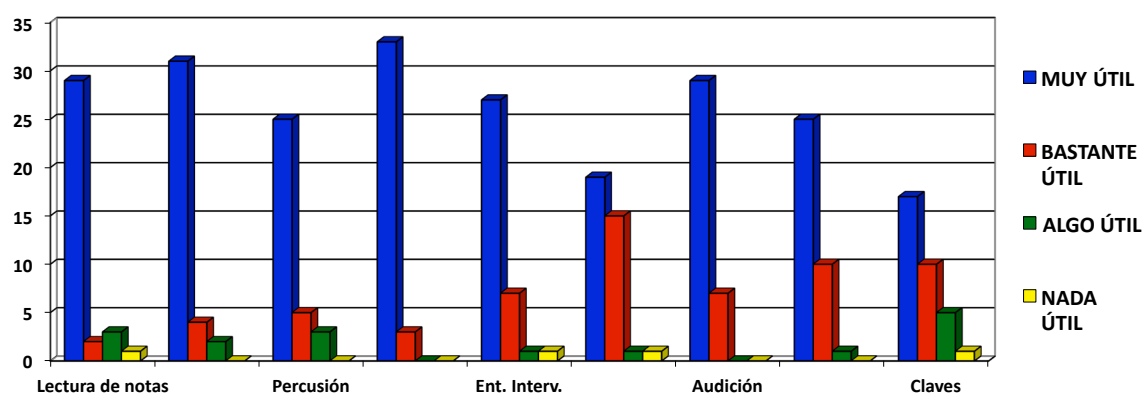


### CIM: Centro Integrado de Música Padre Antonio Soler

Los profesores del CIM Padre Antonio Soler valoran las siguientes actividades: entonación tonal, seguida de los ejercicios rítmicos, la audición y la lectura de notas. Le siguen la entonación interválica, los dictados y la percusión. Las claves y la teoría se reparten la utilidad.

Algunos profesores han aportado otras actividades como: improvisación melódica, rítmica, análisis formal, análisis armónico, educación auditiva general, Instrumental ORFF, composición y canto.

**Gráfico 27. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Centro Integrado de Música P. Antonio Soler**

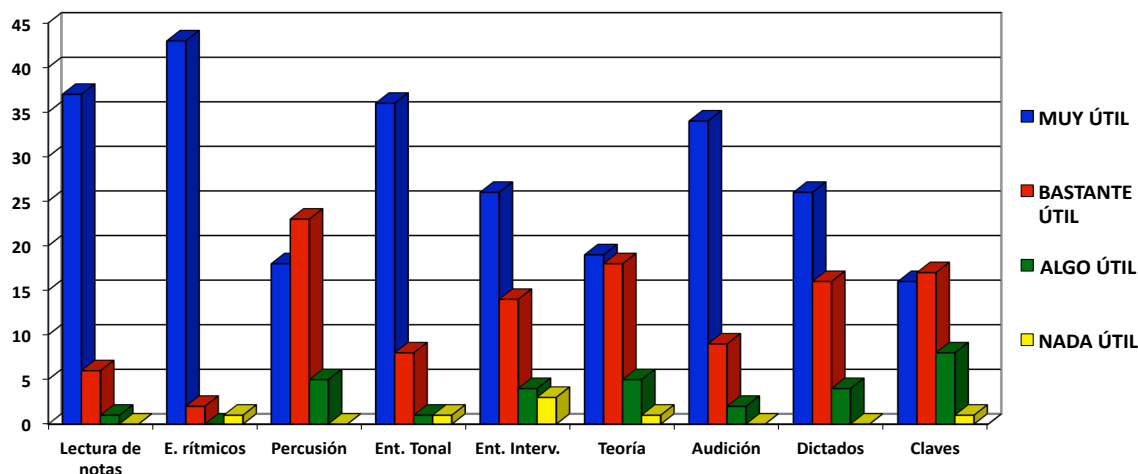


Fuente: Elaboración propia.

### CIEM: Centro Integrado de Música Federico Moreno Torroba

La actividad que destaca sobre las demás es la de los ejercicios rítmicos, seguida de la lectura de notas y la entonación tonal. Le sigue audición, dictados.

**Gráfico 28. Utilidad de las actividades de Lenguaje Musical. Centro Integrado de Música Federico Moreno Torroba**



Fuente: Elaboración propia.

Algunos profesores han introducido dos actividades más: análisis armónico y elementos expresivos.

Al final de los cuestionarios, dejamos un espacio para que los profesores pudieran incorporar sus comentarios, sugerencias y reflexiones personales sobre el tema. Hemos realizado una copia de todos los elementos aportados por su importancia en la investigación.

## 12.4. COMENTARIOS, SUGERENCIAS, REFLEXIONES PERSONALES

### CPA

- Debe conjugarse la flexibilidad de planteamientos didácticos con el rigor expositivo que guíe al alumno. Más libertad no es garantía de mayor aprendizaje, y menos libertad tampoco. Deben darse criterios firmes y dejar libertad en todos los aspectos creativos menos técnicos (que son pocos, pero importantes).

- El divorcio entre los objetivos de profesores de Instrumento y de Lenguaje es muy grande. Modernidad no significa renunciar a los conceptos fundamentales desarrollados en máxima expresión en el solfeo francés. Conceptos como subdivisión, cuenta de partes, o utilización de la mano para tener un diagrama mental del compás, están muy preteridos. Se insiste mucho en una pulsación inconcreta sobre la mesa que sirve para muy poco. En palabras de Debussy: “Los instrumentistas franceses son los mejores del mundo”. Lo serían por su Solfeo. ¿Lo seguirían siendo con los modernos métodos? La situación en España demuestra que no.
- Se debería adaptar el Lenguaje Musical al Instrumento.
- Considero de gran importancia el ajuste de los contenidos y la metodología de trabajo al nivel de desarrollo evolutivo del alumno.
- Si el alumno no colabora en el estudio diario todo lo expuesto no puede llevarse a cabo.
- Aumentar el nivel de Lenguaje Musical. Siempre por delante del nivel instrumental.
- Quiero especificar que los aspectos que se trabajan en la clase de Lenguaje Musical son útiles si se conecta el conocimiento teórico con la práctica realizada en las obras que se interpretan y analizan en la clase. Aprender tonalidades e intervalos de forma aislada puede resultar sino una pequeña pérdida de tiempo.
- Desgraciadamente, la mayor parte de los profesores de Lenguaje Musical no consideran su asignatura como un medio sino como un fin, y se empecinan en enseñar fórmulas rítmicas inverosímiles, de nula aplicación en el 98% de la música que se cultiva en el repertorio habitual. Lo peor es que, salvo excepciones, los alumnos tropiezan con dificultades al enfrentarse con fórmulas rítmicas elementales. El dictado a dos voces, me parece prescindible.

## CPVA

- Potenciar la entonación.
- A nivel general, no se considera el Lenguaje como la base de todo y facilitadora al intérprete futuro. Se “solfea” como robots, sin energía adormilados, carentes de interpretación fraseológica. Esto hace mucho daño.
- Sería muy útil la adquisición de los conocimientos de Lenguaje Musical básicos antes de comenzar el aprendizaje de un instrumento.
- Se notan deficiencias en entonación y en ritmo, a veces, preocupantes. Pero no saben si tiene fácil solución en unas clases de Lenguaje tan saturadas.
- Debería realizarse, paralelamente a la formación del alumnado, una concienciación de los padres, de manera que sean partícipes de la enseñanza de sus hijos. Han de tomar parte activa en el proceso, e incidir en la interrelación entre las distintas materias.
- Deberían ser más enfocadas a la educación auditiva y que a veces se complica mucho la teoría y se realiza de forma algo abstracta.
- La enseñanza de Lenguaje Musical debería estar enfocada como expresión musical, la finalidad, al igual que con el instrumento, es comunicar algo, no hacer ejercicios de una manera mecánica. Esta afirmación es más fácil conseguirla en la clase de instrumento, obviamente, pero podría ser un objetivo a plantear.
- Cuanto más estrecha sea la relación entre las materias del currículo, mayor será el grado de comprensión de todos los elementos musicales y la enseñanza será más sólida.
- Todas las actividades planteadas son útiles, todo depende de la secuenciación. Leer notas no debe ser importante hasta que uno no se imagine en su interior el sonido exacto que representa, con lo cual debería comenzar bastante tarde.

- Lenguaje Musical es la base. Es curioso también que personas que han comenzado directamente con el instrumento y no con Lenguaje Musical y este lo empiezan después, son muy buenos instrumentalmente hablando.
- Desarrollo personal del ser humano. Su aplicación en todas las áreas de aprendizaje de la Educación Musical en un Conservatorio debería ser de gran interés.

### CPTB

- Actualmente los niveles de Lenguaje Musical en mi conservatorio son muy bajos, tan solo son buenos los alumnos de aquellos profesores que utilizan el sistema de enseñanza que se practicaba en el plan del 66. No es aceptable enseñar Lenguaje Musical como si del sistema Suzuki para niños de 3 años se tratase.
- El lenguaje debe ser la base de toda instrucción musical.
- La asignatura de Lenguaje Musical debe concebirse como una herramienta imprescindible en la formación de un instrumentista, y debe ser abordada con rigor. Al mismo tiempo puede presentarse de forma lúdica para que el alumno disfrute y mantenga una actitud proactiva.
- El profesor de instrumento y el de Lenguaje Musical deben de colaborar y establecer una comunicación activa para sumar sinergias a la formación de sus alumnos.
- No se debería separar entonación y ritmo, aunque se refuerce el ritmo. Los alumnos deberían leer todas las claves, esto les ayudaría a tener más soltura. El ritmo siempre y desde el primer momento se debería marcar con la mano y no siempre abajo.
- Es complicado, sobre todo en el primer curso de L.-M. atender todas las necesidades de todos los instrumentos diferentes que estudian los alumnos, y es necesario completar esas carencias en clase de instrumento. Se aprende de

forma demasiado teórica y abstracta, puesto que hay que hacerlo rápidamente para las necesidades del instrumento. Si se tuviera práctica musical más intensa y lúdica en el colegio, la tarea del Conservatorio sería más fructífera.

- Las actividades que se realizan en clase no deben ser ejercicios aislados y sin sentido. Se intenta que estén conectados en sí si no tienen mucho recorrido de forma individual o, si lo tienen, que toquen todas las áreas posibles. Debemos aprovechar cualquier oportunidad para trabajar con música “real” para que los niños la conozcan y la disfruten y también para que vean que el idioma que se emplea en ellas es el que se utiliza en la clase de lenguaje musical. La percusión rítmica es un elemento motivador pero tiene la dificultad de que la musculatura no está entrenada como en el caso de los percusionistas. Puede haber un desfase entre la representación mental que tiene de la fórmula rítmica y lo que realmente suena. La teoría debe verse como un medio y no como un fin, debe respetar el momento del desarrollo cognitivo del alumno, estar apoyada en la realidad y ser “tangible”. Los aspectos más abstractos de la teoría serán entendidos cuando el niño esté preparado. Lectura de claves. El movimiento es motivador para reforzar elementos rítmicos, melódicos, tímbrico o expresivos.

## CIM

- Hacer seminarios donde se relacionen las programaciones de instrumento y Lenguaje Musical en cuanto a contenido rítmico, melódico, estilo y tonalidades.
- La profesión de músico no se reduce a instrumentista/repertorista. La clase de Lenguaje Musical podría poner en contacto con el alumnado los diferentes perfiles del músico como el compositor, docente, investigador, etc.
- La lectura de notas sin entonación de las mismas no es conveniente. Creo que los ejercicios rítmicos con palmadas u otros medios son muy provechosos, pero la lectura de las notas con su nombre debe estar asociado a un sonido

siempre, pues la música y la formación musical tiene como base el desarrollo auditivo.

- Los alumnos tienen un nivel menor en cuanto a la lectura de notas y rítmica en lenguaje que en instrumento. Quizás sería necesario ahondar en actividades de equivalencias de ritmos. Cantan poco y no tienen las notas en la cabeza, con lo cual la afinación en el instrumento sufre mucho.
- Está directamente relacionado el avance de los alumnos en las asignaturas de Lenguaje Musical e instrumento.
- Extraño que durante las clases no se aúnen los conceptos de entonación y rítmicos.
- Tendría que haber más colaboración entre profesores de Lenguaje Musical e instrumento.

## CPAS

- Hay otros sistemas de enseñanza, p. ejemplo en Alemania o Inglaterra, donde no hay L.M. El propio profesor instrumentista imparte esa formación (sólo la estrictamente necesaria para abordar la partitura). Paralelamente se canta mucho en el colegio. Los dictados, la teoría no se suele hacer. Esa parte queda desatendida hasta que se decide iniciar un estudio en serio, profesional. En España, lo que se hace en los colegios es mínimo. Por eso la necesidad de L.M.
- Hay “lagunas” de conocimiento en mis alumnos de Instrumento en cuanto a conceptos de Lenguaje Musical, necesarios para abordar sus obras de instrumento, se refiere. Sería bueno que los profesores de L.M. tuvieran más conocimiento de los problemas específicos que plantea el repertorio propio de cada instrumento y trataran esos conceptos en la clase de L. M.
- No apoyo el L. M. como una adquisición de destrezas lectoras sin más. Ni veo positivo el fomento de la literalidad en la lectura. Por el contrario, creo que el L.M. debe aprenderse “desde” la música. Con repertorio del propio

instrumento o con ejercicios y estudios verdaderamente representativos y expresivos. Demasiados “métodos nuevos” y poca musicalidad.

- La asignatura de L.M. va más allá de formar instrumentistas, es la base de la formación integral del músico abriendo las puertas a otras especialidades musicales como la dirección del coro y la orquesta, la composición, la musicología, la pedagogía, el jazz, etc.
- Aunque resulte imposible, sería de ayuda que cada instrumento tuviera una clase de lenguaje específica.
- El lenguaje musical, tal y como se da últimamente está muy alejado de la música. El alumnado no tiene una clara conciencia del pulso (da lo mismo leer un 3/4 que un 4/4 siempre que la figuración sea la misma). No se sabe si la música es anacrúsica etc, por no hablar de la entonación y articulación, matices... Aspecto positivo la audición de acordes.

### CPArS

- Pienso que el solfeo fijo no ayuda ni favorece la formación del músico sería mejor trabajar e implantar el sistema de solfeo móvil (Kodaly) en España para la formación de músicos.
- La asignatura de Lenguaje Musical es un invento del siglo XIX, donde surgieron todas las nuevas especialidades y obsesión por catalogar especializar y desmembrar todos los oficios, incluido el de músico. Todos, o al menos la mayoría de los grandes compositores e intérpretes hasta finales del s. XIX aprendieron a interpretar y componer sin profesor de Lenguaje Musical (profesores de Solfeo), es decir, aprendieron el l.M. a través de los instrumentos musicales y con ellos. Luego cantaban en un coro, eso sí. La música y su lenguaje se aprende con el instrumento en las manos y la armonía temprana también.



- Un tema muy interesante que habría que desarrollar. La conexión entre L. M. e instrumento debe ser muy buena y bien trabajada.
- En muchos casos hay una escasez de materiales y materias de músicos ajenas a los Conservatorio como es el jazz, música latina, folcklore flamenco, lo cual hace que la formación tenga muchas lagunas y los alumnos teorizan con deficiencias que les determinan en la ejecución de la música actual.
- El Lenguaje Musical es esencial: es la base y el extracto de la música, va mucho más allá que enseñar a medir y entonar. Se necesitan buenos profesores de lenguaje musical.
- Análisis es imprescindible para alcanzar a comprender la partitura y expresar de la forma más cercana posible al ideal estilístico del autor y de la obra concreta una realidad interpretativa de la misma.

### CIEM

- Para conseguir vincular más la clase de L.M. con el instrumento, hay que hacerla más productiva en relación al hecho de lo que es tocar un instrumento. En ocasiones el excesivo número de contenidos y ciertas tendencias modernas o innovadoras, difuminan esta función básica de construir y practicar y asimilar una buena base del L.M. es decir, se pierden o diluyen prácticas básicas como la entonación y una base rítmica sólida a cambio de experimentar con juegos de palmas y ritmos increíblemente complejos que un instrumentista en muy pocas ocasiones llegarán a tocar.
- Han innovado mucho el desarrollo de las clases y de todo el contenido en cada una de ellas. Sin embargo a veces, alumnos de hasta tercer curso les pido que midan ciertos compases y ni utilizan las manos para marcar las partes o sentir el ritmo. Prefiero la enseñanza tradicional de medir con la mano.
- Todavía hay que establecer una relación más estrecha entre la asignatura de L.M. e Instrumento y concienciar a los alumnos, de que esta relación existe.

- Hay muchos alumnos que, después de años con el instrumento, tienen muchos problemas a la hora de abordar nuevo repertorio debido a su falta de conocimientos tanto en lectura, entonación, L.M. en general. Están limitados debido a su escasez de conocimientos.
- Es esencial integrar los conocimientos de ambas asignaturas ya que se refieren esencialmente, a lo mismo; la única diferencia es su interpretación con o sin el instrumento. El dominio sin el instrumento beneficia enormemente la posibilidad. control y desempeño con el instrumento.
- Como saxofonista me enfrento en cada clase a la escasez de conocimientos de mi alumnado con respecto al L. Musical; más bien , o mejor dicho, no escasez de conocimientos, sino más bien a su ampliación, pues no debemos olvidar que de igual manera que un alumno sabe leer dos o tres claves en 3º o 4º básicas, debe reconocer “ritmos” que están a la orden del día en la práctica del saxofón actual.
- El lenguaje musical sirva de motivación para desarrollar las demás capacidades instrumentales.
- Actualmente, apenas existe relación entre ambas asignaturas. Los alumnos tienen un nivel bastante bajo, lo cual ralentiza las clases de instrumento, ya que en muchos casos la clase de instrumento se dedica a dar clase de lenguaje musical.
- Pese a la evidente necesidad de una relación directa entre las asignaturas de L. M. e instrumento, y del dominio de los fundamentos del lenguaje en general, es triste observar cómo cada vez existen más carencias, entre el alumnado con respecto al L.M., algo que sin duda repercute negativamente en su nivel como músico e instrumentista.
- Es muy importante que la relación entre la clase de Lenguaje y la de instrumento sea lo más estrecha posible dado que las dos nos van a llevar al punto fundamental, que es entender el idioma sonoro y poder desarrollarlo.

- Muchos de los alumnos compartimentan la información de las diferentes asignaturas por lo tanto no las relacionan a la hora de tocar el instrumento. Muchas veces las asignaturas no tratan las mismas materias. Sería ideal relacionar todas las asignaturas, no solamente para el L.M., sino también en historia de la música. Otra de las cosas que también he echado en falta como alumno es la implicación del L. M. en obras características del instrumento, análisis de obras del instrumento y en especial de nueva composición (obras contemporáneas).

### CPAH

- En general, hay poca comunicación entre el departamento de Lenguaje Musical (Composición, etc) y los de especialidades instrumentales. Ojalá se pudieran consensuar criterios...
- Los contenidos (por curso) tratados en Lenguaje Musical son muy inferiores a los tratados en instrumento. Van por detrás. Si los alumnos entienden, manejan, y se muestran satisfechos con el aprendizaje de dichos contenidos en la asignatura de instrumento quiere decir que están preparados para asimilarlos. Muchas veces nos vemos forzados a enseñar dichos contenidos en instrumento y los alumnos son más que capaces para aprenderlos. Más reflexión, más exigencia, menos repetición.
- Respecto a nuestro sistema educativo, considero que es un error comenzar el L. M. a la vez que el instrumento. Siendo así veo que muchas veces no se avanza lo suficiente en instrumento porque los conceptos del L.M. no están suficientemente interiorizados. A los profesores de instrumento nos convertimos muchas veces en profesores de L.M. Todo ese tiempo y dinero es desperdiciado. Por desgracia, a quién se le ocurrió este sistema no pensó en un principio pedagógico tan fundamental como es el de “aprender poco a poco”. Es un caos para un niño de 8 años pensar en “contar dos en la blanca”, “tocar la nota que es y encima ponerse bien el instrumento, poner el morro, mire

con fuerza, dedos bien en unas posiciones ortopédicas, etc. A veces sentimos que en realidad el primer año es un desperdicio de recursos (de profesor de instrumento). Esperemos que vuelvan los tiempos de aquel añorado “curso preparatorio” o como en mi pueblo, que hasta que no llegabas a la lección “x” del libro de solfa no te daban instrumento.

## RESUMEN

En este itinerario hemos presentado una parte de la investigación en forma de cuestionario, que ha sido analizada desde los preceptos de la metodología cuantitativa. A partir de ideas establecidas sobre la función y valoración de la asignatura de Lenguaje Musical, hemos establecido la realidad expresada por los profesionales de cinco Conservatorios de Música y dos Centros Integrados pertenecientes a la Comunidad de Madrid, acerca de su visión en cuanto a la función de esta asignatura y su relación con la formación del músico profesional instrumentista.

Para complementar los datos analizados, presentamos apreciaciones de los participantes que representan una visión más cualitativa de esta asignatura y su existencia en los centros educativos de formación musical profesional.



TERCERA PARTE

RESULTADOS GLOBALES,  
CONCLUSIONES Y  
PROPUESTAS



## Capítulo 13

# RESULTADOS GLOBALES





### 13.1. CÓDIGOS UTILIZADOS EN EL ANÁLISIS DE DATOS

En esta investigación hemos ido analizando los datos a lo largo de todo el proceso, no solo al final de la misma, ya que los diferentes itinerarios han ido generando datos que se iban interpretando y categorizando a la vez que se producían.

Los cuatro itinerarios se han desarrollado en ocasiones de manera paralela, y las técnicas de recogida de datos, como las observaciones no participantes o las entrevistas, se han utilizado en los diversos itinerarios.

Nuestras preguntas guía nos han ayudado en la organización y exposición de los datos, y en la síntesis de la información, por medio de la categorización y codificación.

Las familias de códigos desde los que hemos basado el análisis de datos tienen relación con las preguntas guía y con los objetivos planteados. Fundamentalmente tienen que ver con las variables del proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores, alumnos, materia o especialidad y contexto. Las familias de códigos son las siguientes:

#### **Formación del profesorado**

Este código comprende todo lo relacionado con la formación recibida por los profesores objeto de estudio de la investigación. Incluye a su vez diversos temas:

- Ambiente musical familiar
- Experiencias de formación posterior que conducen al L. Musical
- Formación continua para mejorar la práctica
- Influencia o no de la vocación docente

## **Lenguaje Musical**

Este código está relacionado con la asignatura objeto de enseñanza, comprendiendo dos dimensiones: la de la asignatura como tal, su valoración y su importancia curricular; y la de su docencia o enseñanza.

- La asignatura de Lenguaje Musical, a su vez, se divide en dos subtemas:
  - Valoración de la asignatura por parte de otros profesores de diferentes especialidades musicales.
  - Valoración de la asignatura por parte de los profesores de Lenguaje Musical.
- La enseñanza del Lenguaje Musical se divide en dos subtemas:
  - Valoración de la labor docente de los profesores de Lenguaje Musical, por parte de sus compañeros del centro.
  - El CIM como centro ideal para la docencia del Lenguaje Musical.

## **Relación Lenguaje Musical-Instrumento**

Este código analiza la integración o no de estas especialidades y sus relaciones. Comprende dos dimensiones antagónicas:

- Desconexión de las especialidades. Constituido por otros temas:
  - Los conocimientos de Lenguaje Musical no se aplican a la enseñanza del instrumento.
  - Importancia del aprendizaje y falta de conexión o no, en los años iniciales de la formación.
  - Correspondencia entre las especialidades de Lenguaje Musical e Instrumento.
  - Relación de los profesores de ambas especialidades.

- Conexión de las especialidades.
  - El instrumento en la clase de Lenguaje Musical.
  - El Lenguaje Musical en la clase de Instrumento.

### **Estilo/Modelo de enseñanza de Lenguaje Musical**

Este código se refiere a los resultados obtenidos del análisis de todos los elementos o áreas esenciales que configuran el modelo de enseñanza de los profesores de Lenguaje Musical objeto de la investigación. Comprende dos grandes apartados: el referido a la descripción de los modelos de enseñanza atendiendo a diferentes parámetros; y el que trata el tema de las influencias que reciben los modelos de enseñanza y las que producen con su acción.

A. Características de los modelos de enseñanza de los profesores de Lenguaje Musical objeto de estudio. Los parámetros en los que hemos basado el análisis son los siguientes:

- Valoración de los diferentes aspectos del Lenguaje Musical
- Organización de la clase:
  - Disposición de las mesas en el aula
  - Libertad de movimientos ( clases activas o pasivas)
- Planificación de la clase:
  - Estructura fija o móvil
  - La importancia o no de los deberes
- Enfoque de la enseñanza:
  - Activa
  - Pasiva
- Material utilizado en las clases:
  - Libro como material fundamental

- Material propio elaborado
- Procedimientos de valoración

B. Influencias recibidas:

- Influencias de los grupos de alumnos
- Influencias de las nuevas perspectivas que se desarrollan en la enseñanza con el proyecto de investigación-acción

C. Influencias producidas:

- Influencia de los modelos de enseñanza en la formación del alumno
- Cambios producidos en el estilo de aprendizaje de los alumnos por el proyecto de investigación-acción

**Influencia de las habilidades emocionales en el proceso de enseñanza–aprendizaje del Lenguaje Musical**

- Influencias que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de las habilidades emocionales
- La influencia del proceso de Investigación- Acción con el uso de metodologías por proyectos, en la interacción en el aula

Una vez presentadas las familias de códigos con los temas, desarrollamos los resultados obtenidos clasificados en cada familia.

## 13.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

### 13.2.1. AMBIENTE MUSICAL FAMILIAR

#### 13.2.1.1. El ambiente familiar musical influyó en la decisión de estudiar música en los profesores participantes

Después de haber analizado todos los datos obtenidos de las observaciones y entrevistas realizadas a los ocho profesores protagonistas de los estudios de caso, todos ellos coinciden en este aspecto, la importancia de vivir en un ambiente donde la música tiene un papel preponderante, bien sea porque alguien de la familia se dedica a ella de manera amateur o profesional. Cómo el ambiente musical familiar ha propiciado su estudio y dedicación a la música, haciéndoles sentir, en algunos casos, músicos desde pequeños.

El contexto social en el que vive el niño o el adolescente influye en el aprendizaje de la música, ya que la música se aprende en ese mismo contexto. Tal y como Jorgensen (1997) dice sobre el proceso de enculturación, lo que persiste el hecho musical como algo inseparable de la vida cotidiana permite que los individuos tengan la oportunidad de acceder, de alguna manera, a una educación musical muy unida a las formas de expresión que se desarrollan en su entorno. Por lo tanto, se adquieren unos hábitos y costumbres ligados a ese ambiente musical que permiten incluso, desarrollar unas ciertas capacidades musicales, con independencia de una intención educativa específica. Como ejemplo de esta situación nos hemos encontrado con el caso nº 7, el de la profesora Irene, que le pedía a su madre que la llevara al conservatorio porque quería ser músico y aunque comenzó tarde, a los 16 años, a recibir clase de manera reglada, ella pudo conseguir superar muchos cursos en pocos años, debido a los conocimientos adquiridos de su contacto con la música en el ambiente familiar desde niña. Ella misma se sorprende de su intuición musical:

Yo he tenido la suerte de que la concepción musical siempre la he tenido muy clara. De alguna forma he sido autodidacta de manera que, yo por ejemplo, leía estudios, tocaba estudios de Bertini de tercero de piano

sin haber tenido un profesor de piano nunca, que cuando los estudié después cuando me examinaba libre, decía: “pero anda, si esto ya lo he tocado yo”. Entonces yo lo tocaba por una intuición musical que tenía.

En el caso nº 1, el del profesor Adam, sus recuerdos de la infancia son tocando un piano, que para él era un juguete, ya que las que estudiaban música eran sus hermanas. El ambiente familiar fue musical desde sus inicios y tuvo tal fuerza e influencia en él, que le hizo abandonar su país en busca de una enseñanza musical reglada.

Elisa, que es la profesora del caso nº 8, relata en su entrevista que el ambiente musical, en su caso ligado a la danza y el canto, lo vivió desde pequeña, donde acompañaba a su madre en sus clases. Aunque su camino profesional a través de la música lo encontrara más tarde por otras circunstancias, el germen de la inquietud musical estaba depositado desde su infancia.

El ambiente familiar musical que se reciba no tiene porque ser exclusivamente profesional, ligado a una enseñanza reglada clásica, para que ejerza su influencia en los individuos. Hemos constatado la importancia del contexto musical más popular, enraizado en el folcklore, como determinante del desarrollo de capacidades musicales en los individuos, que les anima a dedicarse a la música. En el caso nº2, la profesora Marta vivió ese ambiente familiar de músicos profesionales en el folcklore con los que se inició, y aunque sus estudios más clásicos comenzaron más tarde, sus inicios fueron muy importantes.

El caso de la profesora Ana (caso nº 3) es representativo del ambiente musical amateur que ella recibió en su infancia, y que influyó en su deseo de acompañar a su hermana a sus clases de música, de tal manera, que consiguiera su objetivo de aprender a tocar el piano. Ella reconoce que el ambiente musical en el que había vivido no había sido clásico, “*pero siempre ha estado ahí*”.

Por todos estos datos, nos ha parecido muy importante en nuestra investigación, la consideración y el estudio del contexto. Tal y como Wittrock (1989, p.313) destaca, es muy significativo para los investigadores comprender cómo adquieren conocimientos los individuos, en este caso, a partir de las actividades y los acontecimientos de la vida diaria, tanto en un medio educativo formal o informal. El estudio del contexto familiar de todos

los profesores protagonistas de los estudios de caso nos ha ayudado a comprender mucho mejor la realidad observada, sus comportamientos, actitudes y aspiraciones musicales. Nos ha demostrado que el ambiente familiar musical que todos los profesores vivieron desde su infancia ha influido de manera muy notable en la decisión de todos ellos de estudiar música y dedicarse profesionalmente a la música.

#### **13.2.1.2. Las experiencias vividas durante la formación de cada profesor fueron determinantes a la hora de encontrar el camino hacia la enseñanza del Lenguaje Musical**

Hemos visto, como el contexto familiar musical ha influido en la decisión de estudiar música de todos los profesores protagonistas de la investigación con estudio de caso. Partiendo de esa premisa en la que todos los profesores han dedicado gran parte del tiempo de su formación al estudio musical, de instrumento y otras especialidades, hemos indagado en las causas y circunstancias, cuando las ha habido, que han propiciado la elección profesional de la docencia en todos ellos. Con este planteamiento de los resultados, queremos incidir en la importancia que tiene la formación posterior a la inicial, la influencia que ejercen determinados profesores y situaciones o experiencias vividas para dedicarse profesionalmente a la enseñanza de la música, y en especial a la enseñanza del Lenguaje Musical.

Para ello vamos a ir analizando las situaciones en este aspecto de cada caso estudiado.

En el caso número uno, el del profesor Adam, es un profesor que cambió de país para poder estudiar profesionalmente música y que sus estudios musicales reglados los realizó siendo ya mayor de edad. Nos cuenta que le ayudó mucho una profesora que tuvo de piano, y fundamentalmente su profesor de Solfeo. Su formación en otros campos como la composición, la armonía y la improvisación le abrieron otros caminos diferentes al de la interpretación, pero todos ellos contribuyeron a su formación como músico. El camino hacia la enseñanza del Lenguaje Musical lo fue construyendo mientras enseñaba otras especialidades, que le permitieron encontrar la diferencia entre ellas y el Lenguaje Musical:

Para mí, mira, de todas las asignaturas que podemos dar nosotros en música, el Lenguaje Musical, y mira que he tenido que hacer de todo, y



tú lo sabes: he dado clases de Orquesta, Historia de la Música, Música de Cámara... he dado de todo, Análisis, Armonía... Y a mí (el Lenguaje Musical) es lo que más me gusta, me hace sentir vivo (...) Pero a mí la energía que me da esto...es el nacimiento casi de la música.

Para Marta (caso nº 2), la formación y sus experiencias vividas profesionalmente han contribuido de una manera importante a la docencia del Lenguaje Musical. Un accidente personal leve le hizo cambiar de especialidad instrumental en su juventud, y pudo ser la causa de su interés por la teoría. Su formación reglada más tardía de lo habitual, pero su facilidad para realizarla en menos tiempo le hizo poder estudiar tanto la línea instrumentista como la línea pedagógica, aunque solo pudiera graduarse en una de ellas por los requisitos de la Universidad donde terminó sus estudios. El hecho real es que los conocimientos pedagógicos estaban adquiridos y lo que hizo fue unirlos a las experiencias vividas como instrumentista. Su inicio en la docencia de la música fue en países anglosajones por lo que la práctica docente diferente adquirida allí también influyó en su decisión de ser profesora de Lenguaje Musical. En esos países no hay profesor de Lenguaje Musical, ya que esas funciones las realiza el profesor de música generalista (General Music). El Lenguaje Musical lo enseña el profesor de instrumento aplicado a su propio instrumento, es decir, el Lenguaje Musical tiene una función de servidumbre con respecto al instrumento. Por eso cuando se le plantea la oportunidad de trabajar en España, incorpora todo su bagaje musical a la docencia del Lenguaje Musical, y como veremos más tarde, influirá en su modelo de enseñanza, porque como ella dice: *“Y yo siento que esa clase (Lenguaje Musical) es esencial”*

En el caso de Ana (caso nº 3), hubo varios profesores que ejercieron una gran influencia en su decisión de ser profesora de Lenguaje Musical. Por una parte, un profesor de Pedagogía que le hizo descubrir un mundo que no conocía; y por otro lado un profesor de instrumento, también decisivo que le hizo conocer la importancia de las especialidades no instrumentales: *“Yo se lo agradeceré eternamente porque me abrió los ojos y también me hizo ver que era tan válida una carrera teórica como la instrumental”*. Sus inicios como profesora en diferentes escuelas y centros musicales complementaron su formación.

Gustavo (caso nº4), tuvo una formación inicial en su país natal de la cual se siente muy orgulloso y vivió rodeado de un ambiente musical desde pequeño. Cuando a los 12 años llega a España continua su formación y destaca la influencia de otro profesor en el grado Superior, sobre todo en el campo de la improvisación. Sus experiencias de trabajo también le abrieron el camino hacia la docencia del Lenguaje Musical tal y como él cuenta: (...) *“la decisión de dedicarme a la música viene desde pequeño, y de la oportunidad que me brindaron mis padres de poder trabajar en una escuela de música dentro de un colegio”*

El caso de Julia (caso nº 5), es el de una profesora con mucha experiencia, que trabajó desde los años anteriores a la LOGSE, cuando el Solfeo era una disciplina más al servicio del instrumento. Sus profesores y su ambiente musical le hicieron dedicarse a la música y a la enseñanza del Solfeo desde que el centro era una escuela de música, pasando por la conversión en Conservatorio y el posterior cambio al Centro Integrado.

Juanjo (caso nº 6), comenzó estudiando diferentes instrumentos que, según él, le iban gustando, hasta que encontró uno que le hizo sentir la música de verdad, gracias también a los profesores por los que pasó: *“El violonchelo me abrió una ventana increíble porque todos los profesores que tuve eran de primera línea, solistas todos, (...) eran músicos que tocaban muy bien el violonchelo y que me dieron la dimensión que a mí me faltaba: sentir la música, sentirla cuando la estás haciendo tú”* Pero le ofrecieron ser profesor de Solfeo y descubre que es muy divertido. Entonces encuentra dos profesoras de Solfeo y Pedagogía que le influyen decisivamente en su camino profesional.

En el caso de Irene, que es el caso nº 7, su ambiente familiar además de musical es de docencia. De familia numerosa, tanto su madre como cuatro de sus seis hermanos son profesores y eso le ha hecho vivir muchas experiencias en ese mundo. No destaca ningún profesor en especial, si acaso su madre, que dice ha sido siempre su principal maestra, y su padre que de pequeña le introdujo en ese mundo. Sus experiencias de trabajo en la docencia si le han empujado al mundo del Lenguaje Musical por el que siente pasión: *“Para mí el Lenguaje Musical me encanta. Yo reconozco que soy de gustos raros, que ha estudiado Lenguaje porque le gusta el Lenguaje, que enseña Lenguaje porque le gusta Lenguaje”*.

En el caso nº 8, Elisa destaca en su formación a su profesora de Solfeo, aunque tuviera una orientación muy tradicional que le llevara a buscar formación posterior para llenar todas las lagunas que se crearon en sus inicios. Pero para ella fue determinante un profesor de Orquesta y Coro que la animó a estudiar un segundo instrumento y le abrió otros caminos musicales. El mundo de la docencia lo vivió desde pequeña ya que su madre era profesora de danza, y la acompañó en muchas de sus clases. El camino hacia el Lenguaje Musical lo ha encontrado compartiendo experiencias con sus compañeros y sobre todo su consideración de que la clase de Lenguaje Musical ofrece muchos aspectos importantes para el desarrollo de un músico, ya que es una asignatura fundamental.

Como hemos podido comprobar en todos los casos, la formación recibida en el periodo anterior al ejercicio de la docencia, fue determinante e influyó, en unos más que en otros, en la decisión de dedicarse a la enseñanza del Lenguaje Musical. De igual manera que hubo profesores que influyeron positivamente en la formación musical de los profesores estudiados, la reflexión que nosotros nos hacemos ahora es, que del mismo modo, nosotros como profesores podremos influir en la formación de nuestros alumnos que podrán llegar a ser futuros profesores de música. Y va más allá, porque como nuestra especialidad es Lenguaje Musical, atendiendo a nuestro modelo de enseñanza y a nuestra manera de conectar con el alumnado, también podríamos influir en su decisión de dedicarse a la docencia del Lenguaje Musical.

### **13.2.1.3. Los profesores participantes en esta investigación se han formado continuamente para fortalecer su práctica**

La formación continua de los profesores es uno de los mecanismos que utilizan para mejorar en su práctica. No solo dentro del campo específico del Lenguaje Musical, sino en el campo general de la música.

En los casos estudiados todos los profesores complementaron sus estudios principales como instrumentistas y como profesores de Lenguaje Musical, con otra formación externa. El caso nº 8, Elisa, cuenta como además de recibir formación externa le parece muy importante todos

los conocimientos que adquiere de la experiencia diaria de sus clases, con sus alumnos y del intercambio de opiniones con los compañeros de su centro de trabajo:

Actualmente, intento seguir aprendiendo y enriqueciendo mi formación. Aprendo mucho con mis alumnos en mis clases, de mis compañeros, en los cursos de formación de profesorado en los que participo y en formación externa que me resulta interesante.

Pero el profesor no solo se forma en contenidos musicales. Las nuevas tecnologías son herramientas algo novedosas para profesores con mayor recorrido en la docencia y menos para aquellos que las utilizan y han utilizado en su formación. Es importante formarse en ellas porque nuestros alumnos han nacido en la era de las nuevas tecnologías y es algo natural para ellos. Marta, (caso nº2) utiliza las nuevas tecnologías en clase, porque también tienen su uso didáctico musical, sobre todo en el campo de lo auditivo:

Ah, no, sí, las uso todas (las nuevas tecnologías). Todo lo que yo vaya aprendiendo sobre el tema. Para mí son importantísimas. Todo lo que vaya uno aprendiendo a manejar es valioso para los niños, sobre todo porque los niños las manejan y las manejan mejor que nosotros, entonces hay muchísimas páginas de educación auditiva super interesantes de usar y que yo les recomiendo a todos mis alumnos, por ejemplo, o que les pido hacer. Les doy la página web y les digo: de tal ejercicio a tal ejercicio. Primero las hago yo, y luego les digo que las hagan ellos.

Adam (caso nº1), utiliza también las nuevas tecnologías con un doble fin: como material de formación que te ayuda a aprender ejercicios de percusión corporal, o escuchar y ver diferentes versiones orquestales de una obra, entre otras muchas actividades más; y como elemento de motivación en las clases: *“y eso hay que aprovecharlo porque todo es estímulo, es motivación, y nunca puedes dejar la parte de la motivación del niño”*.

La mayoría de los profesores de los estudios de caso tiene algún tipo de formación en alguna pedagogía activa: Willems, Orff, Kodaly, Dalcroze. Para la mayoría de ellos han sido importantes los conocimientos adquiridos, que han adaptado a su metodología de clase y han contribuido a crear su estilo de enseñanza. Ana (caso nº 3) se formó en Orff, ha leído bastante de Willems, pero sobre todo ha aprendido bastante de la pedagoga argentina Violeta Sainz de Gainza y de la metodología más actual del IEM, donde la improvisación es su eje central.

Seguidores de esta última metodología está el profesor Gustavo (caso nº 4), que imparte cursos de formación de ella, y el caso nº8, Elisa, que también ha recibido formación IEM, pero la complementa con otras metodologías activas:

He intentado conocer algunas metodologías musicales, especialmente las pedagogías activas: Dalcroze, Orff, Willems... De todas he aprendido cosas que me han enriquecido como docente y con las que he disfrutado en diferentes cursos de formación. Algunas actividades las he podido incorporar en mis propias clases. Destaco la utilización del movimiento y la gestualidad.

La profesora Julia (caso nº5), nos cuenta como cuando la LOGSE modificó el currículo del Solfeo y le cambió el nombre a la asignatura, sí que hizo muchos cursos de formación: *“De Lenguaje Musical, los hice con mucha ilusión al principio, cuando cambiamos de sistema a la LOGSE...”*

Para Marta (caso nº2) la mejora de sus clases consiste fundamentalmente en la mejora de su formación, aunque como Elisa, también comenta que aprende muchísimo de sus alumnos: *“Cuanto más me forme yo, más aprenda yo y de hecho de los niños he aprendido muchísimo, conseguiré una mayor mejora en mis clases.”*

Marta también valora enormemente la formación en las pedagogías activas:

Los pedagogos musicales son un complemento en las estrategias de acción para llegar a tu objetivo. No te puedes quedar solo con uno o con otro, el seguir solo una línea y perderte todo lo que tienes a tu alrededor. Es como pintar un mapa de un solo color y dejar toda la gama de colores a tu alrededor. Cada uno de ellos ofrece algo super interesante, super valioso, de hecho quisiera conocer mucho más de alguno y trabajarlo con los niños, pero yo creo que no puedes prescindir de ninguno, todos, todos, incluidos los nuevos y los antiguos, todos tienen un valor

#### **13.2.1.4. La vocación docente fue descubierta de manera temprana por los profesores participantes**

Cuando un niño comienza a estudiar música de manera reglada, sus asignaturas iniciales de la Enseñanza Elemental son Instrumento y Lenguaje Musical (en algunos centros como el CIM, también Iniciación al Coro). El objetivo de ese niño-alumno es fundamentalmente ser instrumentista, porque el eje de su enseñanza es el instrumento. Si el instrumento que aprende es polifónico (piano y guitarra, fundamentalmente), tendrá menos ocasiones de formar parte de una gran agrupación como es una orquesta o banda, aunque podrá formar parte de un grupo de cámara. Si su instrumento es monódico, deberá formar parte de una gran agrupación instrumental y tendrá la posibilidad de experimentar la práctica de la interpretación en conjunto que tantas aptitudes desarrolla. El futuro profesional que se le plantea en la música como primera opción es la de ser instrumentista, bien solista o formando parte de una orquesta/banda. La posibilidad del campo pedagógico también se produce pero no como una primera opción, ya que en esta orientación profesional entran a formar parte otra serie de condicionantes, a no ser que esa posibilidad sea vocacional. Ya hemos comprobado por nuestra primera conclusión la importancia que tiene el contexto familiar en la formación de una persona y, en este caso, de un músico. Cuando en ese ambiente familiar se vive la docencia como algo propio, es cuando se puede originar una vocación docente.

En los profesores protagonistas de nuestros estudios de caso y también de la Investigación-Acción, se ha producido esa situación. En la profesora Irene (caso nº7), la vocación le llegó a edad temprana ya que su madre fue maestra y algunos de sus hermanos también:

Lo que es la enseñanza, como que lo llevamos en las venas. Sí, además, las diferentes pedagogías, en la forma de enseñar. Yo me acuerdo que yo hablaba mucho con mi madre y le decía: pues no sé qué hacer, tú cómo harías...A mí es que me gusta mucho enseñar, me parece tan enriquecedor...Y la música, también me gusta mucho, claro.

Para Gustavo (caso nº 4), la vocación docente también le llegó de manera temprana:

Decidí ser profesor porque me apasionaba la enseñanza desde muy pequeño. He vivido el ambiente docente en mi familia nuclear por lo

que fue relativamente fácil que me apasionara la enseñanza de la música. Llevo dando clases desde el año 1993.

Elisa (caso nº8), también ha vivido el ambiente docente en su familia ya que su madre fue profesora de baile y ella le acompañaba en sus clases. De hecho, en su formación complementaria, Elisa es diplomada en Magisterio musical.

La profesora Marta (caso nº2) también tuvo un ambiente docente en su familia ya que su padre fue profesor de Universidad y de hecho tiene una hermana que también es profesora. Estudió la rama de la Pedagogía instrumental porque siempre le interesó el mundo de la docencia y todos sus trabajos se desarrollan en el ámbito de la enseñanza musical.

Ana (caso nº3), a pesar de que en su familia no ha habido maestros ni ha vivido el ambiente docente, sí que ha buscado esa orientación en sus estudios y sus primeras incursiones en el mundo laboral fueron en el mundo de la enseñanza musical. Estudió Pedagogía Musical.

Adam (caso nº1), tampoco vivió el ambiente docente en su familia pero lo buscó siempre compaginándolo con la composición, que le apasiona. Toda su vida laboral se desarrolla en el mundo de la docencia, impartiendo clase de muchas especialidades, a pesar de que su preferida sea Lenguaje Musical.

Pero el no tener vocación docente a temprana edad no es sinónimo de ser mal profesor. La vocación garantiza un gusto y una preocupación por la profesión elegida, pero no es sinónimo de buen profesor. Del mismo modo, el profesor que se ha hecho con el tiempo y que no tuvo una temprana vocación, puede perfectamente ser un excelente profesor, ya que todos estamos a tiempo de dedicarnos a lo que verdaderamente nos guste y también en lo que sintamos que servimos de una mejor manera.

La idea errónea y preconcebida de que el profesor de Lenguaje Musical lo es porque no sirvió para ser un buen instrumentista, está presente en el ambiente de algunos conservatorios y es una de las causas, como se verá más adelante, por la que algunos profesores de Lenguaje Musical no se sienten valorados por sus compañeros profesores instrumentistas. Irene (caso nº 7), explica claramente esta idea:

También creo que hay un pensamiento hacia el profesor de Lenguaje Musical como si éste fuese un “mal instrumentista”, que se dedica a dar Lenguaje Musical porque no ha podido cumplir sus expectativas, cosa que no dudo que no suceda en algunos casos, pero sería como decir que “todo” profesor de instrumento lo es porque no es buen instrumentista para ser solista.

Tenemos que ser conscientes de que esas situaciones surgirán en nuestros alumnos, porque han existido siempre. Nosotros debemos ser capaces de reconducir la trayectoria musical de nuestros alumnos si la idea inicial de ser instrumentista no culmina de manera fructífera. Las salidas musicales actualmente son tan variadas que podemos encontrar una para cada caso que surja. Por eso lo importante es formar un músico que pueda desarrollar sus conocimientos en diferentes campos y que no está limitado exclusivamente a la especialidad instrumental. Tenemos que revalorizar el papel del profesor de música, porque es quien forma a los futuros músicos, y especialmente el papel del profesor de Lenguaje Musical, por la importancia de esta especialidad en la formación general del músico.

### 13.3. LENGUAJE MUSICAL

#### 13.3.1. LA ASIGNATURA DE LENGUAJE MUSICAL

##### **13.3.1.1. Los profesores de los casos presentados y los profesores consultados en los conservatorios y centros integrados de la Comunidad de Madrid, valoran positivamente la existencia del L.M. como asignatura curricular**

Enlazando con la anterior conclusión, la existencia del Lenguaje Musical como una asignatura importante en el sistema de educación musical está avalada porque después de la especialidad instrumental es la asignatura que tiene más duración longitudinal en el currículo, seis cursos, de los cuales cuatro pertenecen a las Enseñanzas Elementales de la Música y dos a las E. Profesionales. La Educación Auditiva, que forma parte del Lenguaje Musical, se convierte



en otra especialidad importante en los estudios Superiores de Música, lo que demuestra la importancia que esta especialidad tiene. En otros países como Portugal, esta especialidad acompaña al alumno durante todo su recorrido de formación, junto al instrumento.

En los datos obtenidos de las encuestas realizadas a los profesores músicos de los conservatorios y centros integrados de la Comunidad de Madrid, se confirma que la mayoría de los profesores participantes en la investigación piensan que la asignatura de Lenguaje Musical es muy importante o bastante importante dentro del currículum, por lo que podemos partir de esta premisa (ver gráficos 4 y 5). Cuando se les preguntó la función que esta asignatura desarrolla dentro del currículum y la finalidad, la opinión de la mayoría de los centros fue la de fortalecer las bases de la formación de instrumentistas y en cuatro de los ocho centros la que siguió en importancia fue la de apoyar la formación exclusiva de instrumentistas (ver gráfico 19). Estas opiniones ponen en evidencia que para la mayoría de los profesores sigue prevaleciendo la función de la antigua asignatura llamada Solfeo que había nacido como materia de apoyo a la actividad principal del instrumento, cuyos objetivos se dirigían a los contenidos, sin ninguna intención educativa. No reconocen, por lo tanto el cambio de enfoque que supone el Lenguaje Musical que relaciona el Lenguaje General con el Musical y que su finalidad esencial está en el desarrollo de las capacidades vocales, rítmicas, psicomotoras, auditivas y expresivas. En el Lenguaje Musical actual la música es ante todo expresión, creación e improvisación y análisis, no solo mera lectura de notas.

Nos parece también significativo que en el gráfico 19 donde se les pregunta por la finalidad de la asignatura de Lenguaje Musical, haya un porcentaje de profesores (3,5%) que piensan que esta asignatura podría no existir. Este dato puede tener dos lecturas: que ese porcentaje de profesores crea que el profesor de instrumento puede ser capaz de enseñar lo mismo que hace un profesor de Lenguaje Musical, o que realmente no le den importancia a las funciones que desempeña esta asignatura en el currículum.

El 15,38% de los profesores eligió la opción abierta donde se les invitaba a poner otras funciones. Son de destacar algunas de ellas por su incidencia en la nueva filosofía de formación

de un músico y no solo apoyo a base del instrumentista: es la base de cualquier buen músico, apoyo a la formación como músico, fortalecer las bases de la formación del músico.

Cuando se les preguntó si por el grado de acuerdo con la siguiente afirmación:

La finalidad del lenguaje musical es el desarrollo de las capacidades vocales-rítmicas-psicomotoras-auditivas-expresivas y creativas de tal manera que el código musical se convierta en un instrumento útil y eficaz de comunicación y representación.

El 86, 6% se mostraron totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo con dicha afirmación (ver gráfico 20).

### **13.3.1.2. Los profesores protagonistas de los estudios de caso valoran positivamente el Lenguaje Musical**

Todos los profesores de Lenguaje Musical valoran positivamente su asignatura, creen en ella y se forman continuamente con el fin de mejorar.

Para Marta (caso nº2), la experiencia de la docencia le ha hecho entender la música desde otro punto de vista diferente al interpretativo, y más teórico, analítico, perceptivo. Ella cree que cada año ha sido una profesora distinta, pero cada vez ha aumentado la valoración que tiene de esta asignatura:

Ha aumentado mi entendimiento de lo que puede ser esta asignatura. No solo de lo que se puede hacer con ella, sino de lo que vale, del valor de esta asignatura.

Adam (caso nº1), cree que el Lenguaje Musical es la asignatura que vertebra la formación musical. De entre todas las asignaturas de las que ha sido profesor, indiscutiblemente la que más le gusta es Lenguaje Musical porque piensa que es la más importante, sin la que nadie puede empezar a estudiar música:

Y a mí es lo que más me gusta, me hace sentir vivo. (...) Pero a mí la energía que de da esto...es el...nacimiento casi de la música.

Para Irene (caso nº7), la asignatura de Lenguaje Musical, le parece fundamental en tanto en cuanto abarca todos los aspectos musicales sin referirse a un instrumento determinado. Parte de la experiencia previa del propio individuo y es un lenguaje universal. Irene realiza una bonita reflexión:

Me parece un pilar fundamental que requiere de un estudio minucioso por parte del profesor de dónde se parte cómo avanzar y dónde quiere llegar. Para mí el Lenguaje Musical es la expresión de la música. No sólo escrita sino oída, cosa de la que nos olvidamos. Cuando alguien interpreta una pieza musical, no está haciendo otra cosa que utilizar el lenguaje musical (sería el equivalente a hablar en cualquier idioma-lenguaje). Cuando alguien compone una pieza musical no hace otra cosa que lenguaje musical (sería el equivalente a escribir en cualquier otro idioma-lenguaje). Cuando alguien escucha una pieza musical, no hace otra cosa que entender el lenguaje musical (sería el equivalente a escuchar o recibir un mensaje o información en cualquier otro idioma-lenguaje).

### 13.3.2. LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE MUSICAL

#### 13.3.2.1. Los profesores de L.M. participantes en este estudio perciben una falta de valoración hacia su labor docente desde otros colectivos de profesores de sus centros de música

La mayoría de los profesores participantes en los estudios de caso coincidieron en decir que el profesor de Lenguaje Musical no está suficientemente valorado por sus compañeros los profesores instrumentistas.

Gustavo (caso nº4), cree que el profesor de Lenguaje Musical no está suficientemente valorado porque solo trabajamos seis años con los alumnos mientras que los profesores instrumentistas están con ellos diez años:

Por suerte creo que cada vez más nos vamos ganando el respeto que realizamos con nuestro trabajo, pero en parte puedo entender que nos consideren menos debido a que los instrumentistas trabajan con los

alumnos con una proyección de 10 años, mientras que nosotros sólo tenemos 6.

Sin embargo, Gustavo también cree que la antigua visión tradicional del Solfeo cuyo objetivo era conseguir una velocidad de lectura suficiente como para poder afrontar el repertorio, una capacidad auditiva limitada a cantar intervalos o melodías diversas y a realizar transcripciones de dictados, desde ese punto de vista, la clase de lenguaje está supeditada a la de instrumento, algo que no comparte, ya que en ese caso sí menosprecia la capacidad del profesor de Lenguaje para enseñar a los niños diversos elementos conectados entre sí.

Para Marta (caso nº2), es tal la falta de valoración de los profesores de instrumento, que no tienen ningún problema en criticar la manera de enseñar del profesor de Lenguaje Musical, porque creen que existe una relación de servidumbre con respecto a su especialidad:

Yo creo que el profesor de instrumento, en este país es muy vago. Es excesivamente vago, está endiosado, aquí siendo sincera, es el Dios del Conservatorio, no? Es el que tiene derecho de venir a decir al profesor de L. Musical: “pero qué pasa..., qué no enseñas líneas adicionales?” o “este niño no lee, porque cómo enseñas las corcheas:” y cosas así, comentarios tan ridículos como ese, cuando, no, el profesor de instrumento tiene que apoyar la formación del niño y no solamente es enseñarle la técnica

Irene (caso nº 7), piensa que los profesores de instrumento creen que el lenguaje tiene que estar supeditado a la enseñanza del instrumento y por eso se permiten algunas licencias con los profesores de lenguaje:

Yo creo que muchas veces sí, de hecho al profesor de lenguaje muchas veces nos viene el profesor de instrumento, el de chelo, es que no se sabe la clave de fa, ¿por qué no trabajas la clave de do en tercera?

Irene también cree que en el caso de que haya profesores de instrumento que no lo valoren los suficiente es debido a no comprender que el lenguaje musical no es “leer notas y ritmos”, es como un puzle en el que las piezas van encajando cada vez más y que a su vez crearán la base para entender mejor la música a distintos niveles auditivos, interpretativos y compositivos. Sin el dominio de ese lenguaje seríamos como un diccionario básico y pobre.

También creo que hay un pensamiento hacia el profesor de lenguaje musical como si éste fuese un “mal instrumentista”, que se dedica a dar lenguaje musical porque no ha podido cumplir sus expectativas, cosa que no dudo que no suceda en algunos casos, pero sería como decir que “todo” profesor de instrumento lo es porque no es buen instrumentista para ser solista.

Para Ana (caso nº3), el profesor de Lenguaje Musical no está mal valorado, pero lo que ella destaca es la no integración de las dos asignaturas:

Yo creo que está bien considerado pero no está integrada en la enseñanza instrumental. Sí, creo que lo respetan bastante a pesar de no tenerlo en cuenta a la hora de organizar los contenidos de las clases de conjunto, ni los programas individuales de instrumento.

Sin embargo, Adam (caso nº1), cree que el profesor de Lenguaje Musical no está nada valorado

No. No, para nada, porque está el divismo del instrumentista y no está valorado el Lenguaje Musical. Lo que te digo, yo soy músico, yo me dedico profesionalmente a la música. Y el mundo de la interpretación piensa que esto no vale para nada.(...) El problema es que dentro del Lenguaje Musical hay gente vocacional y gente que no lo es. Entonces, el problema está en la gente que no lo es.

#### **13.3.2.2. Los profesores de Lenguaje Musical referidos en los estudios de caso, encuentran en el CIM un lugar propicio para desarrollar su labor docente**

Todos los profesores de Lenguaje Musical que trabajan y han trabajado en el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” creen que es un centro de trabajo único, ya que ofrece la oportunidad de trabajar por la mañana, algo a lo que los profesores de Conservatorio no están acostumbrados, con lo que eso supone. Las clases de Lenguaje Musical por la mañana son mucho más productivas que las que se imparten por la tarde, ya que los alumnos están más despiertos y con más energía. Por el contrario los alumnos de Lenguaje de Conservatorio llegan más cansados a la clase, pero para ellos es algo extraescolar que realizan por gusto y supone la incorporación de un elemento artístico en su vida.

También tienen la posibilidad de participar en diferentes cursos, formar parte de seminarios y grupos de trabajo, ya que la formación continua en este centro es muy grande y variada. También han tenido la oportunidad de participar en proyectos europeos de Comenius en su tiempo, y ahora de Erasmus plus.

La posibilidad que tienen los profesores de Lenguaje Musical de tener grupos homogéneos en edad e intereses, que desarrollan su aprendizaje en un centro rodeado de experiencias musicales, hace que los alumnos sean más propicios para la realización de proyectos y otro tipo de actividades.

Los profesores de Lenguaje Musical tienen la oportunidad de participar en proyectos de integración curricular, de compartir diferentes experiencias con compañeros músicos y con compañeros de Secundaria y Primaria, con el enriquecimiento que eso supone.

## **13.4. RELACIÓN LENGUAJE MUSICAL-INSTRUMENTO**

### **13.4.1. LA CONEXIÓN DE LAS ESPECIALIDADES**

#### **13.4.1.1. Los conocimientos aprendidos en el Lenguaje Musical no se aplican convenientemente en el proceso de aprendizaje instrumental**

La desconexión existente entre las dos especialidades base de la enseñanza musical es notable. Tanto los profesores protagonistas de los estudios de caso, como todos los profesores músicos consultados de los ocho conservatorios y centros integrados de Música de la Comunidad de Madrid, coinciden en este hecho. Para la mayoría de los profesores consultados, la relación que debería existir entre las especialidades de Lenguaje Musical e Instrumento es imprescindible y necesaria (ver gráfico 6), pero la realidad es que creen que solo se relacionan algo, seguido de mucho y bastante (ver gráfico 7).

Marta (caso nº2), considera que el Lenguaje Musical es muy importante y que necesita integrarse más a la práctica instrumental de los niños para que ellos puedan realmente conectarlo, de esta manera se les ayudaría a realizar la conexión y a aplicar los conocimientos aprendidos en la clase de Lenguaje:

Pienso que es muy importante, lo que sí pienso es que estamos en una época en que hay que intentar integrarla un poco más a la actividad instrumental, la práctica, en general, de los niños. Para que sea realmente algo conectado, algo útil. Porque los niños son utilitarios y si les ponemos un método de 1960, tipo francés en los que la utilidad iba directa a ese tipo de conocimiento musical, pues no les harían nada.

Para Irene (caso nº7), es un problema más bien técnico. Cree que si la práctica instrumental tiene superados los problemas técnicos, el alumno sabrá incorporar lo aprendido en Lenguaje a su instrumento:

La mayoría de las veces es por un problema técnico, es decir, si yo técnicamente no lo puedo tocar, no es que no lo mida, es que no lo puedo tocar. Técnicamente no lo puedo tocar, entonces hay veces que desconectan. Tampoco creo que sean muchos casos de niños que les suceda, pero sí que es verdad que si el profesor de instrumento les preguntara como lo hacen en la clase de Lenguaje, se lo sabrían decir. Les hago pensar en ello.

Adam (caso nº1), cree que los niños disocian y entonces él les pide que lleven el instrumento a la clase de Lenguaje para ayudarles a asociar. Como cada instrumento tiene unas determinadas peculiaridades, Adam realiza ritmos con una sola nota y otro tipo de ejercicios:

Hay que utilizar el lenguaje musical, lecciones por ejemplo de ritmo, que la hagan con una sola nota con un instrumento, con un único fin: que asocien lo que está escrito, lo que aprendemos en lenguaje con su instrumento, que lo asocien, porque muchas veces se crea la disociación (...) no les puedes decir que traigan todos los días el instrumento, pero sí una vez al mes y decirles que va a haber una clase dedicada al instrumento y se realiza ritmo con instrumento y lectura, sobre todo lectura para que ellos empiecen a asociar.

**13.4.1.2. El alumno de instrumento en sus primeros años de aprendizaje encuentra dificultades para relacionar los conocimientos adquiridos en la asignatura de L.M en su práctica instrumental**

Para Marta (caso nº2), la causa de que los alumnos no conecten lo que se les enseña en Lenguaje Musical con su instrumento puede ser que la poca madurez de algunos de los niños les hace ver la música como algo abstracto:

Muchas cosas del Lenguaje Musical que les enseñamos no las aplican y otra cosa es que ellos no conectan. Porque simplemente ellos son así, ellos son pequeños todavía, para ellos toda la música es muy abstracta. Hacer algo tan real para un niño en un contexto abstracto, pues es muy difícil.

Esta misma profesora comprobó como alumnos que en Lenguaje Musical son muy buenos rítmicamente hablando, luego eran incapaces de hacer una blanca y una negra en su propio instrumento, que en este caso era de cuerda. El problema radica en que los alumnos no conectan ojo, arco, dedo, mano, lectura, cambio de clave ( en el caso de las violas). La profesora se dio cuenta que los niños no tienen una percepción de pulso relacionada a la colocación de su instrumento

Irene (caso nº 7), piensa que el profesor de instrumento debería dedicar parte de su tiempo a enseñar a su alumno esa relación y a preocuparse más de hacer sonar el instrumento que de leer las notas:

Es que quizás, mejor, debería de haber un curso de instrumento donde no leyeran, sino que tocasen, hicieran sonar el instrumento. Si yo toco el violín, pues me voy a preocupar de hacer sonar el violín, no de tocar una pieza. Muchas veces lo que falla en los instrumentos es que hay que montar un programa.

Ana (caso nº3), cree que a los alumnos les ayudaría mucho que el profesor de instrumento realizara un apoyo de esos conocimientos y elementos de Lenguaje Musical más difíciles de conectar. Propone un lugar y un tiempo para realizar esa integración, la clase colectiva de instrumento:



Entonces, por ejemplo, quizás no estaría de más que las clases colectivas, donde tiene que estar el profesor de instrumento para resolver las dificultades técnicas, por ejemplo, los ejercicios que se trabajaran en la clase colectiva que los elaborara el profesor de lenguaje. Podría incluir los ritmos que se están trabajando, podría incluir las escalas que se están trabajando, y ya las dificultades técnicas el profesor te podría orientar: mira no, esta posición aún no la hemos visto, a ver vamos a hacerlo en esta tesitura. Un trabajo entre el profesor de Lenguaje y el profesor de instrumento, yo creo que sería muy grato en una clase colectiva.

Marta (caso nº2), propone una solución para conseguir que los alumnos conecten ambas especialidades, y es la de comenzar dos años antes de primero, haciendo unos cursos de apreciación musical totalmente perceptivos y auditivos.

Deberían saber el instrumento más o menos a mediados del segundo curso, porque entonces así les puedes dirigir hacia lo que van a tener, pero directamente instrumento por primera vez, porque aquí hay mucho niño que llega tocando, pues eso es fabuloso para los profesores de instrumento, pero hay mucho niño que no.

### **13.4.1.3. Las programaciones de las asignaturas instrumentales, así como la de Lenguaje Musical, no siempre se corresponden**

Las diferentes peculiaridades de los instrumentos musicales hace difícil encontrar una programación de lenguaje musical que se corresponda con la de cada instrumento. Se podrán encontrar puntos de encuentro, pero, sobre todo, en los inicios de la enseñanza es donde resulta más difícil encontrarlos:

La profesora Irene (caso nº7), explica las causas de esta falta de correspondencia de la siguiente manera:

Creo que el Lenguaje Musical como asignatura es una, y el instrumento es otra. Se trabajan parámetros muy iguales, pero muchas veces no son coincidentes en el tiempo, es decir, las necesidades que tienen un flautista, un violinista, que normalmente no empiezan con los sonidos más graves, sino con los sonidos medios o agudos, a la hora de la lectura no es la misma que la que pueden tener un fagot o una viola que lee en otra clave, o el de tuba, o el de trompa. Yo además trabajo

mucho con ellos, si cantan en un coro, si tocan en una orquesta, a la hora de frasear. Yo creo que es necesario el Lenguaje Musical tenerlo claro, aunque está relacionado con el instrumento, pero no tiene por qué. Yo, como profesor de Lenguaje no creo que tenga que acelerar, o introducir un 6/8, o una clave de fa, u otro elemento, porque el profesor de instrumento me dice que él lo necesita. Cada instrumento empieza su enseñanza por donde el profesor cree que debe hacerlo y me hace mucha gracia que a los de Lenguaje nos digan por dónde tenemos que empezar.

Los profesores de Lenguaje Musical nos encontramos también con otra circunstancia que imposibilita esta correspondencia y es que en las clases de Lenguaje que son colectivas podemos encontrar hasta diez tipos de instrumentos diferentes con sus peculiaridades. La clase se tiene que impartir para todos los alumnos, por lo que el instrumento que todos tienen en común es la voz, y es al que dedicamos gran parte del tiempo de la clase.

Para Ana (caso nº 3), existe una falta de relación y de puesta en común de los contenidos de ambas especialidades que hace que los alumnos se enfrenten con dificultades diferentes en una y otra especialidad.

Porque suele haber un escalón bastante grande entre los contenidos y dificultades que se trabajan a nivel individual con el instrumento y los que se trabajan en la clase de L.M.

#### **13.4.1.4. Existe una falta de relación entre las especialidades instrumentales y la del L.M.**

Marta (caso nº 2), cree que falta mucha comunicación entre ellos y también falta de comprensión con el alumno. Los profesores de ambas especialidades debieran ser más flexibles:

Sí, claro, si, si, falta mucha comunicación, pero más que comunicación, lo que falta es que, tanto el profesor de lenguaje musical entienda que el niño no hace solo lenguaje musical sino que también hace el instrumento, y le obligue a ponerlo en práctica, como que el profesor de instrumento no piensa que él es el único Dios verdadero y que estamos a su servicio, claro, y que él no puede perder la clase enseñando a tocar negras a pulso, pero es lo que tiene que hacer, porque hay una condición

y lo tiene que hacer. Yo no le puedo enseñar a un niño percusionista de la misma forma que enseñaría a un niño que toca el violín.

Pero también Marta cree que tiene que ser un trabajo por las dos partes y que igual que ella introduce el instrumento de cada alumno en su clase de Lenguaje Musical, el profesor de Instrumento debería dedicar tiempo de su clase a ver aspectos de Lenguaje:

(...) el profesor de instrumento tiene que apoyar la formación del niño y no solamente es enseñarle la técnica, y esperar que el niño lea como si estuviera haciendo profesional, porque para eso tendríamos que empezar en primero de primaria para que en tercero de primaria cogieran un instrumento sabiendo en primero de primaria el instrumento que van a tener, porque entonces les llevas hacia la línea que van a tener. Pero eso no existe.

Ana (caso nº3), opina como Marta, que el profesor de instrumento tiene que ayudar en la relación de las dos asignaturas. La aplicación de lo aprendido al instrumento es el último paso para reconocer que el alumno ha asimilado los conocimientos:

El profesor de instrumento no se puede desvincular de eso, tiene que enseñarlo cuando sea necesario enseñarlo y tiene que enseñarle a medir, o tiene que enseñarle esa tonalidad si es que la tiene que utilizar, o tiene que enseñarle esa clave si es que la tiene que utilizar. Por ejemplo en pianistas, o en violinistas que tienen que tocar en La M...

#### **13.4.1.5. La inclusión de la práctica instrumental en la clase de Lenguaje Musical varía de acuerdo al modelo de enseñanza de cada profesor**

Los modelos de enseñanza o estilos de enseñanza que los profesores de Lenguaje Musical van configurando a lo largo de su vida profesional docente, incluyen en algunos de los casos el uso de los instrumentos propios de los alumnos en la clase.

Para Marta (caso nº2), los instrumentos propios de los alumnos son importantes en sus clases. En los cursos de las Enseñanzas Elementales, para enseñar a los alumnos a relacionar y aplicar los conocimientos del Lenguaje Musical en la práctica instrumental; y en los cursos de la E.

Profesional, donde se presupone que la conexión ya está hecha, los utiliza para interpretar las composiciones y creaciones que los alumnos hacen en clase:

Sí, creo que es muy importante utilizar el instrumento. Porque ellos, sobre todo los niños pequeños, son utilitarios, lo que no les sirve, lo desechan.

Ana (caso nº3), debido a la falta de conexión existente entre el Lenguaje Musical y el Instrumento, decidió incorporar en sus clases no solo el instrumento sino el repertorio del mismo:

(...) y es verdad que de unos años a esta parte es cuando yo decidí, no solo que trajeran el instrumento a clase, no constantemente, pero sí en los momentos puntuales, sino que incluso trajeran obras de ellos a clase. Pequeñas partituras que le gustaran, que ya supieran, para compartir con los compañeros.

El modelo de enseñanza de Ana (caso nº3), es un modelo que parte de una unidad didáctica con un objetivo, como puede ser la enseñanza de todos los parámetros musicales a partir de una canción, y va pasando por el ritmo, la melodía, la audición, armonía para llegar al último elemento que es la aplicación al instrumento.

Creo que se puede empezar a enseñar una parte rítmica, pero después tienes que enseñarle la melodía aplicada, después tiene que tener una audición de todo eso, luego tiene que tener la parte armónica y después creo que tiene que llevarse al instrumento (...)

(...)Entonces, cuando consigo hacer lo que es una unidad didáctica completa; es decir, que de ese material, has trabajado ritmo, has trabajado entonación, has trabajado teoría, has trabajado escritura, ahí haces otra cosa, eso es lo que más me gusta.

En el caso de Adam (caso nº1), utiliza el instrumento en la clase de Lenguaje, una vez al mes con el fin de que asocien la práctica instrumental a los conocimientos adquiridos. El realiza ejercicios de ritmo con un solo sonido, o de lectura de notas, de escalas, etc.

#### **13.4.1.6. La inclusión de elementos de Lenguaje Musical en la práctica instrumental favorece la conexión de las dos asignaturas**

La mayoría de los profesores de Lenguaje Musical protagonistas de los estudios de caso creen que la aplicación de los conocimientos adquiridos en la clase de Lenguaje Musical mejoraría si los profesores de instrumento trabajaran elementos de Lenguaje en sus clases de instrumento.

Marta (caso nº2), cree que el profesor de instrumento es algo cómodo y prefiere ir a pedirle al profesor de Lenguaje que mejore o enseñe algún elemento, en vez de enseñarlo él.

(...) el profesor de instrumento tiene que apoyar la formación del niño y no solamente es enseñarle la técnica, y esperar que el niño lea como si estuviera haciendo profesional.

Marta cree que el alumno de primero debería empezar dos años antes a hacer dos cursos de apreciación, interiorización musical rítmica, de pulso, totalmente perceptivo, auditivo armónicamente y de lectura sin clave.

Ana (caso nº3), propone el lugar donde el profesor de instrumento puede dedicar algo de tiempo a conectar elementos de Lenguaje Musical con sus alumnos instrumentistas: la clase colectiva.

El profesor de instrumento no se puede desvincular de eso, tiene que enseñarlo cuando sea necesario enseñarlo y tiene que enseñarle a medir, o tiene que enseñarle esa tonalidad si es que la tiene que utilizar, o tiene que enseñarle esa clave si es que la tiene que utilizar (...)

(...)Entonces, por ejemplo, quizás no estaría de más que las clases colectivas, donde tiene que estar el profesor de instrumento para resolver las dificultades técnicas, por ejemplo, los ejercicios que se trabajaran en la clase colectiva que los elaborara el profesor de lenguaje. Podría incluir los ritmos que se están trabajando, podría incluir las escalas que se están trabajando, y ya las dificultades técnicas el profesor te podría orientar: mira no, esta posición aún no la hemos visto, a ver vamos a hacerlo en esta tesitura.

Pero Ana cree que el profesor de instrumento ya se dedica a enseñar a sus alumnos elementos de Lenguaje Musical y está muy de acuerdo con esa práctica:

Creo que ya lo hace en muchos momentos, pues les enseña y ayuda a medir ciertos pasajes, les explica armaduras y alteraciones accidentales que el alumno todavía no ha practicado en la clase de L.M., le llama la atención sobre la regularidad del pulso, sobre la interpretación de los matices, agógica,...pues a determinadas edades, los alumnos no son capaces de hacer la relación entre los que estudian en grupo e individualmente con el instrumento.

Igual que Ana, Gustavo (caso nº4), piensa que la clase colectiva es el mejor lugar para empezar a experimentar en la creación e improvisación de los alumnos. Es el espacio ideal para trabajar acompañamiento e improvisación adquiriendo el lenguaje necesario para poder hacerlo.

Creo que en cierta medida el alumno puede aplicar los conocimientos adquiridos en Lenguaje Musical en el aprendizaje del instrumento, pero no lo hace de forma habitual porque en su clase de instrumento no trabaja en la misma línea de creación, sino que está mucho más centrado en la consecución de un repertorio adecuado al nivel académico que tenga.

Irene (caso nº7) supone que en una clase de instrumento analizan las obras que están tocando pero no cree que hagan audiciones en las que se busquen determinados elementos a reconocer, formales, armónicos, rítmicos, tímbricos o melódicos. Irene cree que en la clase de instrumento se deben analizar elementos del lenguaje para conseguir la integración y la aplicación por parte de los alumnos:

Para mí la clase de instrumento es la ocasión perfecta para descubrir que el lenguaje musical también lo desarrollamos con nuestro instrumento. Desarrollar con el instrumento la parte interpretativa y expresiva del lenguaje musical. Ver que tanto ritmos, compases, estructuras formales, cadencias, armonías y escalas entre otros elementos que se trabajan en el lenguaje musical se ponen en práctica. Y desarrollar el lenguaje musical ya no a través de nuestra voz, sino también con nuestro instrumento.

## **13.5. ESTILO/MODELO DE ENSEÑANZA DE LENGUAJE MUSICAL**

### **13.5.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE LENGUAJE MUSICAL OBJETO DE ESTUDIO: COINCIDENCIAS Y DIFERENCIAS**

Partiendo de todos los datos recopilados a través de las observaciones no participantes realizadas a los profesores objeto del estudio de caso, y de las entrevistas realizadas a cada uno de ellos, junto con otros documentos y material gráfico obtenido para la triangulación, hemos desarrollado un esquema tipo de modelo de enseñanza fijándonos en las áreas esenciales que Bennett (1979) diferenció al hablar de estilos de enseñanza. Nos ha parecido apropiado fijarnos en los estilos de enseñanza ya que muestran la peculiaridad que cada profesor introduce al elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos, es decir, el modo de llevar la clase.

Presentamos, por lo tanto, los modelos de enseñanza que hemos elaborado de cada profesor, que da respuesta a nuestra primera pregunta de la investigación:

#### **¿Cómo son los modelos de enseñanza de los profesores de Lenguaje Musical del CIM Padre Antonio Soler?**

Al igual, que hicimos en la elaboración del estudio de caso, mantenemos el anonimato y la confidencialidad de los profesores y seguimos utilizando el mismo seudónimo.

Presentamos ahora los modelos de enseñanza que hemos elaborado a partir de los datos analizados. Una vez presentados los modelos estableceremos las semejanzas y diferencias entre ellos, tratando de realizar una clasificación.

### **13.5.1.1. Modelo de enseñanza del caso N° 1. El profesor Adam**

#### **1. Organización de la clase**

##### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

No es un tema que le preocupe, se adapta a la situación que se encuentre. Está acostumbrado a dar clase en cualquier disposición: en filas, en forma de “U” ó semicircular.

Se preocupa más de la postura de sus alumnos, vigila para que tengan la espalda recta, siempre, pero sobre todo antes de cantar. Cuando les pregunta las lecciones de entonación, le gusta que salgan dos alumnos y se coloquen uno a cada lado del piano, donde él está sentando acompañando la lección.

##### **1.2. Libertad de movimientos**

Sus clases suelen ser activas, en el sentido de que los alumnos participan e interactúan constantemente. Son muy dinámicas porque trata muchos aspectos en cada clase, aunque no hay libertad de movimientos, es decir, los alumnos se mueven por indicación del profesor que le manda salir a la pizarra o al piano.

#### **2. Planificación de la clase**

##### **2.1. Estructura de la clase**

Adam es un profesor muy organizado que mantiene una estructura interna de sus clases.

- PRIMERO: Corregir deberes. Por lo normal comienza con ritmo. Primero lo hacen todos. Luego pregunta uno a uno. Les dice si han pasado la lección. Antes de empezar, les explica a cada uno el tema de la lección y en lo que tienen que pensar. Les hace sentir el ritmo con el cuerpo
- SEGUNDO: Ejercicios de percusión a dos voces, si los hay. Para ello utiliza dos dedos. El profesor corrige a cada uno.



- TERCERO: Entonación. Cuida la posición del cuerpo para cantar. Respiran. Preparan la voz y el cuerpo: escala en blancas respirando en cada tetracordo. Tiene una fórmula fija de calentar: escala, arpeggio y I, IV, V, I, la la sol# la. Cantan la canción con notas y después con letras. Dos alumnos salen a su lado a cantar. Primero cantan todos, luego los dos niños
- CUARTO: Decir deberes. Lo apuntan. Lo hacen todos para explicar lo que manda. El profesor lo hace. Le pide que lo imiten. Hacen el ritmo con palabras rítmicas, luego con notas, también con percusión corporal.
- QUINTO: Ejercicio auditivo: sonidos de la escala de una tonalidad. Les pregunta si hay saltos, si van seguidas, si están dispuestos en acorde. Si el ejercicio es difícil, baja la dificultad para que los alumnos se ayuden a hacerlo. Pregunta a uno, si no lo sabe, rebota a otro. Quien lo sepa tiene un punto.

## 2.2. La importancia o no de los deberes

Siempre manda deberes, pero siempre los estudia con ellos. Son deberes proporcionados, en el sentido de que si el grupo es de Conservatorio, como sabe que tienen menos tiempo, manda menos deberes. Los pide apuntar.

## 2.3. La disciplina en clase

Mantiene la disciplina en clase, tiene llamadas continuas de atención para evitar la distracción de los alumnos. Pasa lista y si un alumno falta, les recuerda al resto que deben decirle los deberes. Le preocupa la actitud de sus alumnos, su disposición en clase, su atención. Cuando un alumno molesta mientras otro está haciendo un ejercicio, el profesor llama la atención y le dice que hay que tener respeto por los compañeros y por la música ya que las interrupciones rompen la magia de la música.

## 3. Enfoque de la enseñanza

Depende de la parte de la clase que le corresponda hacer, se alternan partes de enseñanza activa con otras de enseñanza más pasivas. El tipo de enseñanza es más activa cuando realizan

ejercicios de ritmo o buscan un patrón rítmico corporal para acompañar una determinada canción. En los ejercicios de audición, corrección de ejercicios y cuestiones teóricas, el tipo de enseñanza-aprendizaje es más pasivo.

El profesor explica y estudia con los alumnos. Les pregunta para confirmar que han entendido la explicación.

En sus explicaciones utiliza símiles o ejemplos sencillos.

Les pregunta si se atreven a hacer cosas sin su ayuda.

En la entonación de las escalas introduce las células rítmicas que luego van a trabajar.

Si el alumno tiene problemas para marcar los compases, se acerca al alumno y le ayuda.

Tiene preocupación por llevar lo aprendido al instrumento.

Grupo preferido: Primero de Elemental

#### **4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría.**

Lo que más le gusta en sus clases es el trabajo rítmico, leído, percutido o hablado, enriquecido con el canto y con el movimiento, Utiliza la música que los alumnos oyen fuera del aula.

Lo primario es el ritmo y la lectura, ya que es lo primero que trasladan a su instrumento. La entonación es fundamental.

#### **5. Material utilizado en las clases**

Es partidario de un libro porque el libro ordena la cabeza. Aporta material propio y de autor. Compone canciones del pop actual para explicar diferentes elementos rítmicos.

Utiliza las nuevas tecnologías de las que dispone en clase. Pone vídeos en clase para escuchar alguna representación y mostrarles como se hace música en otros sitios.

Utiliza instrumentos de pequeña percusión y la percusión corporal

## **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesor es muy cordial. Felicita a los alumnos siempre que sale bien el ejercicio, y pide aplausos a los compañeros para premiar el ejercicio bien hecho. Utiliza un lenguaje coloquial y cariñoso con los alumnos.

Cuida mucho las relaciones personales alumno-profesor. Se basa en el respeto mutuo.

## **7. Procedimientos de valoración**

Pregunta siempre en clase y recoge las anotaciones en un diario que tienen para cada curso. Realiza pruebas de otros años para ver el nivel de la clase. Permite que los alumnos repitan ejercicios con el fin de mejorar la nota alcanzada. Da la posibilidad de mejorar los ejercicios que salen mal, con el fin de que les salgan bien. Los dictados se cantan para corregirlos.

Utiliza diferentes métodos para comprobar si se saben los ejercicios: en ritmo, primero con nombre de notas, luego percutido, en la clave de su instrumento.

### **13.5.1.2. Modelo de enseñanza del caso Nº 2. La profesora Marta**

#### **1. Organización de la clase**

##### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

Marta cuida mucho la disposición de las mesas en el aula, ya que ella quiere que todos los alumnos estén conectados visualmente y que ella también sea vista en todo momento. Por eso su disposición favorita es mesas en “U”. Cuando realiza movimiento, amontona todas las mesas hacia el perímetro del aula con el fin de aprovechar al máximo el espacio.

### 1.2. Libertad de movimientos

Sus clases suelen ser activas, en el sentido de que los alumnos participan e interactúan constantemente. Son muy dinámicas porque trata muchos aspectos en cada clase, y hay libertad de movimientos, es decir, los alumnos en ocasiones sienten la necesidad de levantarse para cantar o necesitan probar un determinado movimiento para comprender internamente el ritmo. Las clases especiales de movimiento, están diseñadas y organizadas para que los alumnos sepan lo que tienen que hacer en cada momento.

## 2. Planificación de la clase

### 2.1. Estructura de la clase

Las clases de Marta difieren unas de otras y sobre todo de un grupo a otro y entre diferentes niveles del mismo grupo. Son clases pensadas para cada grupo. Según su pensamiento, hay un objetivo que se propone cumplir y elabora la estrategia a seguir. En ocasiones son unidades didácticas de creación propia que persigue un objetivo: trabajar los compases simples, una determinada tonalidad, la audición de intervalos, la improvisación. Otras clases pretenden conectar con el instrumento y son prácticas, los alumnos llevan su instrumento a clase y trabajan con él diferentes ejercicios.

Lo que puede caracterizar las clases de Marta es el elemento novedoso que introduce en muchas de ellas y que despierta el estímulo y la motivación en los alumnos.

### 2.2. La importancia o no de los deberes

Siempre manda deberes, pero siempre los estudia con ellos. Son deberes proporcionados, en el sentido de que si el grupo es de Conservatorio, como sabe que tienen menos tiempo, manda menos deberes. Los pide apuntar. Son deberes que se corrigen en clase y que se mandan con una semana de tiempo. También en las vacaciones, para que los alumnos no desconecten con el Lenguaje Musical.

### 2.3. La disciplina en clase

Mantiene la disciplina en clase, tiene llamadas continuas de atención para evitar la distracción de los alumnos, y cambia a los alumnos de sitio si con eso consigue que no se distraigan. Le preocupa la actitud de sus alumnos, su disposición en clase, su atención. Los alumnos de la enseñanza integrada llevan en ocasiones a la clase de Lenguaje problemas típicos de una clase de colegio, por situaciones emocionales. Marta sabe que hasta que ese problema no se resuelva no conseguirá el objetivo de la clase, por eso invierte tiempo y técnicas en intentar solucionar el problema. Es empática con sus alumnos y los ayuda en sus problemas emocionales tan típicos de estas edades.

### 3. Enfoque de la enseñanza

Depende de la parte de la clase que le corresponda hacer, se alternan partes de enseñanza activa con otras de enseñanza más pasivas, pero fundamentalmente es activa.

Se marca objetivos con cada grupo y diseña sus estrategias de acción. Los pedagogos musicales son un complemento en las estrategias de acción para llegar a su objetivo. Cada uno de ellos ofrece elementos interesantes que ella filtra bajo su experiencia y conforma su estilo de enseñanza.

El diseño de unidades didácticas y su puesta en práctica le permite una secuenciación de los contenidos y una consecución de los objetivos de una manera muy organizada. El uso del instrumento en su clase es bastante común, ya que le permite con los más pequeños realizar ejercicios de improvisación y de audición armónica, y con los más mayores, interpretar las obras que componen y avanzar en estilos más populares como el jazz o el blues. El uso de herramientas como la improvisación como elemento transversal en todos los contenidos del Lenguaje que le permite realizar improvisaciones rítmicas, melódicas y armónicas. El trabajo auditivo siempre como elemento también transversal, constituye uno de los principales elementos de sus clases.

#### **4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría**

Piensa que se deben trabajar individualmente y separados aunque hay que dar especial atención a varios aspectos: la percepción o la comprensión rítmica interna, la capacidad de resolver rítmicamente una partitura sin necesidad de pensarlo mucho, y la percepción armónica. La melodía está implícita en la armonía. Importancia del oído interválico. Al final todo es ritmo y armonía.

#### **5. Material utilizado en las clases**

Suele comenzar sin libros, sobre todo cuando no conoce a los grupos. Si es un grupo conocido continúa cuando comienza el curso. Necesita conocer al grupo para mandar un libro determinado. Si ningún libro encaja, elabora su propio material con sus composiciones y adaptaciones y con materiales de otros libros.

Tiene mucho material propio elaborado por ella, para trabajar movimiento con aros, pelotas, cintas, pañuelos, tizas de colores, fichas rítmicas, etc.

Utiliza las nuevas tecnologías de las que dispone en clase. Pone vídeos en clase para escuchar alguna representación y mostrarles como se hace música en otros sitios.

Utiliza instrumentos de pequeña percusión, la percusión corporal y los instrumentos propios de los alumnos.

#### **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesora es muy cordial. Felicita a los alumnos siempre que sale bien el ejercicio, los premia cuando está bien hecho, anima al estudio cuando no sale bien. Utiliza el refuerzo del positivo, sin que llegue a convertirse en un elemento que condicione la realización de los ejercicios. Ella prefiere que la motivación sea intrínseca, que el alumno desee realizar el ejercicio por el propio disfrute que produce la entonación correcta

de una canción, la realización de un ritmo, etc. Utiliza un lenguaje coloquial y cariñoso con los alumnos. Sobre todo le preocupa transmitir el gusto por la música y el disfrute con ella.

Cuida mucho las relaciones personales alumno-profesora. Se basa en el respeto mutuo.

### **7. Procedimientos de valoración**

Los grupos nuevos son evaluados durante dos semanas, para saber cuáles son los conocimientos de partida. Es más tradicional, realizando pruebas rítmicas de entonación, dictados, entonación a primera vista, otros ejercicios de audición.

Cuando conoce a los alumnos realiza otro tipo de actividades de movimiento para comprobar la interiorización del pulso, del ritmo. Realiza actividades auditivas, dictados, rítmicos, melódicos, análisis.

Pregunta siempre en clase y recoge las anotaciones en un diario que tiene para cada clase. Es muy meticulosa con las anotaciones: si ha llevado el material, si entregó el ejercicio, si realizó los deberes, si su comportamiento no fue el adecuado, si obtuvo un positivo, etc. Realiza una valoración muy cualitativa.

### **13.5.1.3. Modelo de enseñanza del caso Nº 3. La Profesora Ana**

#### **1. Organización de la clase**

##### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

Ana cuida la disposición de las mesas en el aula, pero las adapta al trabajo que realiza en cada momento. La clase debe ser y parecer amplia, y disponer de un espacio específico para realizar el movimiento y los desplazamientos, o tocar con los propios instrumentos. Su disposición ideal es en forma de U, porque no impide a los alumnos salir y entrar a la silla las veces necesarias, además de sentirse todos igual de valorados ante el profesor.

Si el aula tiene una disposición en filas y ella va a realizar en esa clase un grupo instrumental, o va a realizar ritmo con instrumentos de percusión, o un baile con los más pequeños, entonces amontona las mesas en el fondo del aula para que quede espacio suficiente para realizar la actividad.

### 1.2. Libertad de movimientos

Sus clases suelen ser activas, en el sentido de que los alumnos participan e interactúan constantemente. Son dinámicas porque trata diferentes aspectos en cada clase, y hay libertad de movimientos, siempre dirigidos por el profesor.

## 2. Planificación de la clase

### 2.1. Estructura de la clase

Las clases de Ana difieren unas de otras y sobre todo de un grupo a otro, y entre niveles. Hay clases temáticas donde trata la audición y la entonación. Para los grupos más pequeños le gusta empezar con una canción y de ahí ir extrayendo el ritmo, la entonación, los elementos teóricos que aparezcan, la forma,

### 2.2. La importancia o no de los deberes

Siempre manda deberes, pero siempre los estudia con ellos. Son deberes proporcionados, en el sentido de que si el grupo es de Conservatorio, como sabe que tienen menos tiempo, manda menos deberes. Los pide apuntar. Son deberes que se corrigen en clase y que se mandan con una semana de tiempo. También en las vacaciones, para que los alumnos no desconecten con el Lenguaje Musical.

### 2.3. La disciplina en clase

Mantiene la disciplina en clase, tiene llamadas continuas de atención para evitar la distracción de los alumnos, y cambia a los alumnos de sitio si con eso consigue que no se distraigan. Le preocupa la actitud de sus alumnos, su disposición en clase, su atención.



### **3. Enfoque de la enseñanza**

Su objetivo principal es la integración de los contenidos y procedimientos en el alumno, no busca la memorización, sino la comprensión e integración. En todas las actividades busco una participación individual y/o grupal consciente, por eso abordo los contenidos desde todos los puntos de vista: físico, auditivo, vocal, rítmico, instrumental, analítico y escrito.

Dependiendo del nivel del grupo, las clases las organizo de diferente manera:

- En el nivel elemental, siempre se abordan los nuevos contenidos comenzando por el cuerpo (movimiento, percusión corporal, juegos de reflejos, pelotas, aros,...), luego se pasa a su entonación o ejecución rítmica con instrumentos de pequeña percusión o palillos, después se pasa a su lectura, a su interpretación con el instrumento, y por último a su escritura a modo de dictado o invención individual.
- En el nivel profesional, se intenta comenzar desde el punto de vista auditivo (con versiones originales si es posible), después se analiza armónica y formalmente, después se interpreta de forma entonada, se pasa a la composición de pequeños fragmentos basados en la estructura, forma o ritmos trabajados (de forma individual o grupal, teniendo en cuenta los instrumentos de la clase), y por últimos se interpreta con el instrumento, dando pie a pequeñas improvisaciones relacionadas con el material trabajado.

### **4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría**

No le gusta enseñarlo por separado, es verdad que a veces es necesario porque tienes que hacer hincapié en algo y puedes hacer una clase de ritmo solo

Creo que se puede empezar a enseñar una parte rítmica, pero después tienes que enseñarle la melodía aplicada, después tiene que tener una audición de todo eso, luego tiene que tener

la parte armónica y después creo tiene que llevarse al instrumento, o sea es que ni siquiera tercera ni cuarta, creo que es la quinta parte el ritmo de algo musical.

### **5. Material utilizado en las clases**

Empieza utilizando libros, pero si necesita, elabora material, o hace fotocopias. Cuando ya tenía una recopilación de fotocopias, se da cuenta que sus alumnos se pierden sin libro, por lo que combina

Utiliza instrumentos de pequeña percusión, la percusión corporal y los instrumentos propios de los alumnos.

### **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesora es muy cordial. Felicita a los alumnos siempre que sale bien el ejercicio, los premia cuando está bien hecho, anima al estudio cuando no sale bien. Utiliza el refuerzo del positivo, sin que llegue a convertirse en un elemento que condicione la realización de los ejercicios.

### **7. Procedimientos de valoración**

Yo evalúo con el cuaderno del día a día y eventualmente pero cuando hago controles, me gusta llamarles controles y son monográficos, de algo concreto. Si todavía no se saben las tonalidades, pues un control de tonalidades, o de escalas, o de modos. Pregunta siempre en clase y recoge las anotaciones en un diario que tiene para cada clase..

#### **13.5.1.4. Modelo de enseñanza del caso N° 4. El profesor Gustavo**

### **1. Organización de la clase**

#### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

Le gusta tener las mesas en forma de “U” para ver a todos los alumnos y que se vean entre ellos. Cuando llevan el instrumento a la clase, la disposición de los alumnos es por toda la clase y atendiendo a su instrumento.

#### **1.2. Libertad de movimientos**

Sus clases suelen ser activas, en el sentido de que los alumnos participan e interactúan constantemente. Son muy dinámicas porque trata muchos aspectos en cada clase, aunque no hay libertad de movimientos, es decir, los alumnos se mueven por indicación del profesor que le manda salir a la pizarra o al piano.

### **2. Planificación de la clase**

#### **2.1. Estructura de la clase**

Cada clase tiene un objetivo y organiza las actividades necesarias para el cumplimiento del mismo. Unas veces son ejercicios de audición, otras veces es percusión corporal, otras veces trabaja la improvisación o enseña una canción. No tiene un modelo fijo de estructura.

#### **2.2. La importancia o no de los deberes**

Manda deberes casi todas las semanas, y es algo que le parece fundamental. Tienen que estar en contacto con la asignatura de manera semanal. Suele mandar Audición o práctica de elementos vistos en clase: cantar con notas, coordinar rítmicamente, buscar o visionar información, entre otras.

### 2.3. La disciplina en clase

No se encarga mucho de la disciplina en clase y de hecho él sabe que es su mayor problema, aunque si hay algún niño que molesta le llama la atención.

### 3. Enfoque de la enseñanza

El objetivo fundamental de su enseñanza es que sus alumnos puedan hacer su música, que consigan improvisar con soltura y crear música para distintos instrumentos sin tener que llegar a la clase de Composición.

Organiza sus clases en unidades didácticas. Cada unidad didáctica lleva asociados unos objetivos, contenidos y actitudes que tiene que conseguir en sus alumnos.

Grupo preferido: Le gustan todos los niveles. No hay ninguno por el que tenga preferencias. Todos tienen sus ventajas y desventajas.

### 4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría

No está de acuerdo con la separación y división de ritmo, entonación, audición y teoría. Sus aspectos son ritmo, melodía (entonando o tocando sus propios instrumentos en clase), armonía, educación auditiva (donde se tratan muy diversos aspectos no solo la transcripción), análisis de los elementos que aparecen en cada pieza, improvisación y creación. Lo más importante es conseguir que los alumnos creen música ya sea en el momento, improvisando, o de forma escrita, componiendo. Para llegar a eso es necesario que todos los elementos mencionados entren en juego, por lo tanto ninguno de ellos por separado es más importante, ya que para conseguir ese fin de crear será necesario controlarlos todos.

## **5. Material utilizado en las clases**

Es partidario de los libros de la asignatura. Como sigue la metodología IEM, tienen libro de texto y libro de audición. Lo prefiere porque le permite trabajar aspectos concretos muy bien secuenciados lo que hace que el aprendizaje sea constructivo. Aporta material propio y de autor, que utiliza en momentos puntuales.

Utiliza las nuevas tecnologías de las que dispone en clase. Pone vídeos en clase para escuchar alguna representación y mostrarles como se hace música en otros sitios.

Utiliza instrumentos de pequeña percusión y la percusión corporal.

## **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesor es muy cordial. Felicita a los alumnos siempre que sale bien el ejercicio.

## **7. Procedimientos de valoración**

Para evaluar utiliza el trabajo en clase. Ese trabajo lo va controlando en un cuaderno del profesor, o de memoria controlando cada clase lo que van avanzando los niños.

### **13.5.1.5. Modelo de enseñanza del caso Nº 5. La profesora Julia**

#### **1. Organización de la clase**

##### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

Si el aula tiene las mesas dispuestas en filas, ellas las deja así. No le preocupa en exceso la disposición del aula. No suele hacer ejercicios de movimiento, por lo que tampoco necesita aulas muy grandes.

### 1.2. Libertad de movimientos

Sus clases no son muy activas de movimiento pero los alumnos participan e interactúan cuando la profesora lo demanda. Son dinámicas porque trata diferentes aspectos en cada clase.

## 2. Planificación de la clase:

### 2.1. Estructura de la clase

Julia estructura la clase, de manera que le dé tiempo a ver muchos aspectos diferentes. Un ejemplo tipo de clase sería: primero repaso de teoría (tonalidades) de manera teórica, después de manera auditiva. Segundo: entonación a capella, primero individual, luego colectivo. Pone deberes de entonación. Tercero: ritmo. Pregunta ejercicios de ritmo individual y luego los hacen todos. Cuarto: dictado rítmico melódico. Audición de intervalos armónicos.

### 2.2. La importancia o no de los deberes

Siempre manda deberes de todos los aspectos vistos en clase.

### 2.3. La disciplina en clase

Mantiene la disciplina en clase, tiene llamadas continuas de atención para evitar la distracción de los alumnos, y cambia a los alumnos de sitio si con eso consigue que no se distraigan.

## 3. Enfoque de la enseñanza

Tiene unos contenidos y objetivos que cumplir y para ello trabaja todos los aspectos de manera independiente, tomando notas de cada una de las secciones. En su tipo de enseñanza es más tradicional, el profesor explica y el alumno atiende, el profesor corrige y el alumno anota, a pesar de que son clases en las que los alumnos están constantemente contestando a las preguntas de la profesora.

#### **4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría**

Le gusta enseñarlo por separado, porque tienes que trabajar aspectos específicos.

Le preocupa la audición y trabaja para ello además del dictado, el reconocimiento de intervalos. La entonación es el otro punto fuerte de su enseñanza.

#### **5. Material utilizado en las clases**

Elabora material, o hace fotocopias. No tiene un libro de texto fijo, lo puede cambiar.

#### **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesora es cordial. Felicita a los alumnos siempre que sale bien el ejercicio, anima al estudio cuando no sale bien. Es una relación correcta.

#### **7. Procedimientos de valoración**

Yo evalúo con el cuaderno del día a día y eventualmente hace controles o exámenes. La evaluación continua.

### **13.5.1.6. Modelo de enseñanza del caso Nº 6. El profesor Juanjo**

#### **1. Organización de la clase**

##### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

Le gusta tener las mesas en forma de “U” para ver a todos los alumnos y que se vean entre ellos. Cuando llevan el instrumento a la clase, la disposición de los alumnos es por toda la clase y atendiendo a su instrumento.

### 1.2. Libertad de movimientos

Sus clases suelen ser activas, en el sentido de que los alumnos participan e interactúan constantemente. Son muy dinámicas porque trata muchos aspectos en cada clase, y hay libertad de movimientos, es decir, los alumnos se mueven por indicación del profesor y también por propia iniciativa.

## 2. Planificación de la clase

### 2.1. Estructura de la clase

Sus clases son muy vivenciales, experimentales, ya que lo que prima es la sensación, el gusto por la música. Escuchan música, comentan partituras, hacen una canción con mímica.

### 2.2. La importancia o no de los deberes

No suele mandar deberes, no son importantes en su clase. En los mayores, si están viendo conceptos teóricos, puede mandar averiguar algo o buscar información. Le gusta la indagación.

### 2.3. La disciplina en clase

No se encarga mucho de la disciplina en clase y de hecho él sabe que es su mayor problema, aunque si hay algún niño que molesta le llama la atención, pero prefiere que los alumnos disfruten y se comporten bien porque lo que están haciendo es suficientemente importante como para no perderse nada.

## 3. Enfoque de la enseñanza

El objetivo fundamental de su enseñanza es que sus alumnos disfruten de la música, la entiendan y luego la puedan crear. Sus clases son dinámicas, primero cantan, bailan, hacen un canon, etc. Quiere que disfruten de lo que han trabajado en clase. Suelen hacer juegos con palmadas, movimientos alrededor de la clase, marcar el pulso, moverse con un pie y con el otro en una canción. Ellos inventan movimientos y les deja hacerlos. Cuando trabajan algún



ejercicio y lo realizan bien, le piden tocarlo en el instrumento. Cuando son más mayores les gusta dejarles materiales de ejercicios y les realiza unos preparatorios para trabajar la sensación.

#### **4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría**

No está de acuerdo con la separación y división de ritmo, entonación, audición y teoría. Él prefiere la música como un todo. Parte de algo vivo, que pueda sentirse, bien sea una canción, un baile, o una audición y a partir de ahí se presentan todos los elementos.

#### **5. Material utilizado en las clases**

Aporta material propio y de autor, prefiere elegir sus materiales a seguir un libro en concreto.

Utiliza instrumentos de pequeña percusión y la percusión corporal

#### **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesor es muy cordial. Felicita a los alumnos siempre que sale bien el ejercicio, y es muy considerado con ellos (les deja merendar, les da minutos de descanso). La relación es muy cercana.

#### **7. Procedimientos de valoración**

Nunca califica a sus alumnos. En las evaluaciones, los profesores tutores le ayudan a encontrar una calificación.

### **13.5.1.7. Modelo de enseñanza del caso N° 7. La profesora Irene**

#### **1. Organización de la clase**

##### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

Cambia la clase atendiendo a lo que vaya a trabajar. Pueden estar separadas, de dos, todas juntas, o estar los alumnos frente a otros. Si quiere hacer un ejercicio de fraseo que vayan unos respondiendo a otros y le interesa que estén juntos como en una cadena. A veces, quiere hacer ese ejercicio pero prefiere que estén en línea porque el sonido ya no lo reciben del de al lado, sino que lo reciben del que está tres mesas para allá.

##### **1.2. Libertad de movimientos**

Sus clases no son muy activas de movimiento pero los alumnos participan e interactúan cuando la profesora lo demanda. Son dinámicas porque trata diferentes aspectos en cada clase.

#### **2. Planificación de la clase**

##### **2.1. Estructura de la clase**

La estructura de la clase es un poco especial, ya que es muy variable, porque igual que cree que no hay dos alumnos iguales, tampoco puede haber dos clases iguales. Se marca unos objetivos a largo plazo, ya que cree que su labor como docente no es tanto enseñar sino llamar la atención del alumno para que descubra el lenguaje musical y lo haga propio. A través de preguntas que planteen y preguntas que ella plantea van adquiriendo y generando pensamientos y conocimientos musicales. Todas las semanas trabaja, aunque no sea siempre de la misma forma, el lenguaje en todas sus dimensiones, lectura con y sin entonación, escritura y audición.

### 2.2. La importancia o no de los deberes

Con respecto a los deberes... Cree que es importante que el contacto musical no se reduzca a la clase de lenguaje musical o de instrumento. Sería como intentar que un niño aprendiese a hablar, leer, escribir y a entender lo que le dicen hablándole solamente dos horas a la semana. Por tanto le parece que es bueno que los alumnos tengan unos “deberes” lo que para ella no es más que tomar conciencia individualmente de las experiencias vividas en la clase.

Y por supuesto cree que no hay nada más enriquecedor que hacer partícipes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje, cuando piensan se sienten satisfechos y capaces.

### 2.3. La disciplina en clase

Mantiene la disciplina en clase, tiene llamadas continuas de atención para evitar la distracción de los alumnos, y cambia a los alumnos de sitio si con eso consigue que no se distraigan.

## 3. Enfoque de la enseñanza

Su principal objetivo en la clase de lenguaje musical es dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para disfrutar de la música en cualquiera de sus vertientes (escrita, oída e interpretada) así como de la capacidad de creación. Su objetivo es que tengan un dominio del lenguaje musical para interpretarlo de la manera adecuada en cada momento, que sean capaces de escuchar qué sucede en una pieza, de entender, de representar gráficamente lo que escuchan, de sonar en su mente lo que esté escrito, de generar un pensamiento auditivo y a su vez un oído pensante, y por supuesto que sean capaces de expresarse a través de la música (creación de piezas, conocimientos previos de cara a la composición, improvisación, etc.).

Con respecto a los niveles que prefiere dar, cada uno tiene su encanto. El partir de cero le da la ocasión de que sean los propios alumnos los que llenen sus páginas en blanco, es enriquecedor porque cada alumno tiene una experiencia musical previa diferente. Los niveles más avanzados permiten ir entrelazando y uniendo poco a poco los conocimientos que van adquiriendo, y cada cosa va cobrando un nuevo sentido, por ejemplo los grados de la escala en sí, no dicen nada, pero cuando se conocen el ciclo de quintas, las tonalidades, las cadencias,

los tipos de escala, etc. los grados de la escala cobran otra dimensión. Y cuando se refiere a esto no se refiere al pensamiento primero que tiene todo el mundo, esto es ,”teoría de la música” si no a todos estos aspectos cómo surgen, cómo suenan, cómo improviso con ellos, cómo los reconozco al analizar una partitura, etc. Otro de los aspectos de los niveles, suele venir definido por la edad de los alumnos, y en este aspecto cree que también cada etapa tiene su encanto. No sabría decir cuál prefiere, aunque algo que realmente le encanta es disfrutar de cómo son los propios alumnos los que van descubriendo los elementos nuevos y descifrando el lenguaje musical por sí mismos.

#### **4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría**

Utiliza la canción como método. Aprender una canción no es el fin, porque aprender una canción la puede aprender cualquiera. El ritmo le parece muy importante, es como más innato.

En cuanto a cómo organiza sus clases, quizá sea un poco “especial”, es muy variable, puesto que cree que no hay dos alumnos iguales, tampoco puede haber dos clases iguales. La experiencia le ha enseñado que aún teniendo dos grupos del mismo nivel seguidos el uno del otro en el tiempo, preparada la misma clase, ni la forma ni los resultados son los mismos. Procura marcarse unos objetivos a largo plazo (“que para algo están las programaciones” y “los currículum” a los que nos debemos “ceñir”) pero cree que su labor como docente no es tanto enseñar si no llamar la atención del alumno en que descubra el lenguaje musical y lo haga propio. A través de preguntas que planteen, a través de preguntas que plantea, ir adquiriendo y generando los pensamientos y conocimientos musicales. Como considera importante la improvisación musical también considera que es muy importante la improvisación docente, tener los recursos suficientes como para crear un ejercicio que facilite la comprensión y adquisición de cualquier elemento musical, ya sea rítmico, melódico, etc. Aunque sí se ciñe a trabajar todas las semanas aunque no sea siempre de la misma forma el lenguaje en todas sus dimensiones, lectura (con y sin entonación), escritura, audición.

## **5. Material utilizado en las clases**

Es muy metódica y le gusta utilizar libros, por organización y orden. Hay unos libros que le gustan por cómo están secuenciados, la forma de secuenciar los contenidos. Pero apoya mucho con ejercicios en la pizarra, con ejercicios con dedos. Le gusta que los ejercicios sean muy dinámicos. Si va a trabajar el dosillo, el cuatrillo, usa los dedos, porque es muy rápido y puede trabajarlo de muchas formas o entonándolo, entonces lo trabaja haciendo varios aspectos a la vez. Cuando usa una lección de entonación, no siempre la usa de la misma forma. Si ve que la clase falla en algo determinado y una cosa la enlaza con otra.

## **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesora es cordial. Felicita a los alumnos siempre que sale bien el ejercicio, anima al estudio cuando no sale bien. Es una relación correcta. Le gusta mucho hablar con ellos y explicarles las cosas, el porqué de las cosas. Les intenta transmitir su amor hacia la música para contagiarles de ese espíritu que ella muestra.

## **7. Procedimientos de valoración**

Procura tomar notas siempre, porque para ella es muy importante el esfuerzo. De dónde partes y a dónde llegas. Le gusta ser exigente.

### **13.5.1.8. Modelo de enseñanza del caso Nº 8. La profesora Elisa**

#### **1. Organización de la clase**

##### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

Le gusta la disposición del aula en “U” para que todos los alumnos se vean y sean igual de importantes.

### 1.2. Libertad de movimientos

Sus clases son muy activas, llenas de movimiento. Los alumnos participan e interactúan cuando la profesora lo demanda. Son dinámicas porque trata diferentes aspectos en cada clase y en especial el movimiento y la gestualidad.

## 2. Planificación de la clase

### 2.1. Estructura de la clase

Elisa estructura la clase como una unidad didáctica, de manera que le dé tiempo a ver muchos aspectos diferentes.

Uno de sus principales objetivos es que sus alumnos disfruten haciendo música, que vayan con muchas ganas a las clases, sabiendo que en la clase se va a trabajar activamente y se les va a exigir atención, actitud y dedicación.

Considera que la experiencia musical que les vamos a ofrecer en las clases es lo que les va a formar como personas y posibles futuros músicos (en ese orden)

Tiene como objetivo que a través de la comprensión del LM en toda su extensión, desarrollen su creatividad y disfruten haciéndolo.

Respecto a los niveles, no tiene una preferencia específica, ya que cada etapa es distinta y hay que aprovechar lo que ofrece cada una de ellas.

### 2.2. La importancia o no de los deberes

Confía mucho en el trabajo práctico del aula y no suele mandar muchos deberes. De vez en cuando, hay alguna actividad para casa, pero siempre teniendo en cuenta que haya suficientes días para poder realizarla. Algunos casos pueden necesitar, por diferentes circunstancias, algún refuerzo de trabajo en casa.

### 2.3. La disciplina en clase

Mantiene la disciplina en clase, tiene llamadas continuas de atención para evitar la distracción de los alumnos, y cambia a los alumnos de sitio si con eso consigue que no se distraigan.

### 3. Enfoque de la enseñanza:

La Metodología que utiliza, parte de un material musical real y desarrolla todos sus elementos por separado, con el fin de que al final del proceso los alumnos tengan las herramientas y los conocimientos para poder crear un material similar propio.

Por ejemplo, en un nivel inicial, parte de una canción popular:

- Entendemos, analizamos qué forma tiene.
- Qué elementos rítmicos contiene, trabajamos con ellos a través de ejercitaciones, improvisaciones, ejercicios de audición.
- Aprendemos su armonía, sobre qué acordes se construye esa melodía, ejercicios armónicos, creación de ejercicios, trabajo auditivo.
- Trabajamos con la melodía, la cantamos, entendemos cómo está construida, ejercicios basados en esa melodía, creación de pequeñas ideas melódicas en el mismo contexto, construcción de frases.
- Por último, tratamos de conseguir nuestro producto final, una nueva canción basada en todos los elementos trabajados a lo largo del proceso y siempre con el contexto del material elegido.

### 4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría

Los aspectos a trabajar son los elementos musicales (forma, ritmo, armonía y melodía) extraídos de materiales musicales diversos (populares y clásicos) y trabajados como una

Unidad. Cree que todos los aspectos son importantes, ya que son los que le dan sentido a la música y a su comprensión

El aspecto teórico tiene que tener contexto y debe ir ligado a las cuestiones que van surgiendo, es decir, considera que debe trabajarse teóricamente lo que se va a practicar, y en otra dirección, piensa que no hay que explicar cuestiones teóricas que no se vayan a llevar a la práctica.

El desarrollo auditivo, la comprensión y la improvisación son herramientas de enseñanza-aprendizaje que son transversales a todos los bloques

### **5. Material utilizado en las clases**

Para ella el libro es un recurso más, no es lo más importante. Lo importante es tener claro qué se quiere trabajar y cómo.

La metodología que utiliza es metodología IEM, estructura la enseñanza musical secuenciada. Realmente se puede desarrollar con cualquier material musical que ofrezca un equilibrio entre los diferentes elementos musicales y que se ajuste al momento evolutivo y al nivel de cada grupo, teniendo en cuenta qué conocimientos tienen. Esto es la base del aprendizaje significativo, construir sobre lo que ya saben.

Utiliza materiales (libros) que están desarrollados en esta línea. También desarrolla Unidades con otros materiales que no aparecen en los libros, y que le resultan interesantes, muchos de ellos provienen del propio repertorio de los alumnos, también materiales que va conociendo por compañeros, etc. Pero siempre con la misma línea pedagógica.

### **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesora es cordial. Felicita a los alumnos siempre que sale bien el ejercicio, anima al estudio cuando no sale bien. Es una relación muy cercana porque lo que quiere transmitir es el gusto y el disfrute por la música.



## **7. Procedimientos de valoración**

Básicamente la observación directa de todo el trabajo práctico que se desarrolla en cada clase. Tenemos la suerte de tener grupos pequeños muy susceptibles de tener información directa de cada alumno.

Algunas actividades quedan reflejadas en el papel, y archiva esos ejercicios que trabaja en el aula.

Tiene un diario de clase donde toma notas. Es más partidaria de una evaluación descriptiva tratando de que los alumnos sepan cuáles son sus puntos fuertes y qué deben mejorar.

## **Semejanzas y diferencias entre los modelos de enseñanza obtenidos**

Las semejanzas y diferencias encontradas en los modelos se refieren a las siguientes áreas:

### **1. Organización de la clase**

- 1.1. Disposición de las mesas en el aula: La disposición en forma de “U”, de las mesas de la clase es utilizada por los modelos 2,3,4,6 y 8. Los modelos 1, 5 y 7 no tienen preferencia y es un elemento al que no dan excesiva importancia.
- 1.2. Libertad de movimientos: Todos los modelos presentan clases dinámicas, porque tratan muchos aspectos, y activas, porque hay participación del alumno, pero algunos modelos destacan por la importancia que le dan al movimiento y gesto en la clase, como son el modelo 2, 6 y 8. En el modelo 7 no hay casi libertad de movimiento.

### **2. Planificación de la clase**

- 2.1. Estructura de la clase: Hay modelos muy organizados con una estructura fija (modelo 1), otros modelos tienen clases estructuradas pero no fijas, se adaptan

a cada grupo, están diseñadas atendiendo a muchos factores (edad, madurez, nivel, entre otros), como es el modelo 2. Otros modelos donde siguen un objetivo y programan diferentes unidades (modelo 4 y 8), otros modelos que plantean clases temáticas y van variando la estructura, como el modelo 3 y el 7; modelos menos organizados donde se tratan muchos aspectos (modelo 5) y un modelo donde la clase es vivencial y parece no seguir una estructura determinada (modelo 6).

2.2. La importancia o no de los deberes: Es donde se producen más semejanzas, ya que todos los modelos mandan deberes menos el modelo 6 que no los utiliza en el nivel elemental y que solo le gusta pedir aspectos de indagación en los de nivel profesional. El modelo 8 tampoco suele mandar, solo si quiere reforzar algún aspecto por necesidad. El resto de modelos piden deberes, siempre proporcionados al tiempo del que disponen.

2.3. La disciplina en clase: es un aspecto tratado por todos los modelos menos por los modelos 4 y 6, para los que no es importante.

### **3. Enfoque de la enseñanza**

Es el área donde más diferencias encontramos, ya que cada modelo presenta el suyo. Solo hay alguna semejanza entre el modelo 4 y 8 que siguen una metodología fija, como es la del IEM, pero interpretada de diferente manera. Es más rígida en el modelo 4 y mucho más flexible en el 8, donde incorpora otros elementos diferentes. Todos los modelos coinciden en tener un enfoque activo con participación del alumno en clase, en unos modelos de una forma más vivencial y práctica que en otros (modelos 2 y 8). Todos los modelos intentan integrar los contenidos y procedimientos pero hay algunos que destacan por el uso de la improvisación en clase (modelos 2, 3, 4 y 8). También es importante la preocupación que muestran por conectar los contenidos del Lenguaje con el instrumento y muchos de ellos llevan el instrumento a la clase (modelos 2, 3, 4, y 8). La unidad didáctica también es utilizada por los modelos 2 y 8.

#### **4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición y teoría**

En este área también se producen las mayores diferencias. Destacan dos modelos donde dan a todos los elementos la misma importancia y añaden más elementos como la creación, la improvisación y la forma. Son los modelos 4 y 8. En el modelo 1 tiene más importancia el ritmo, es lo primario. En el modelo dos son varios aspectos: la percepción rítmica interna, la percepción armónica y el oído interválico. En el modelo tres es una suma de todos: ritmo, melodía, audición, armonía e instrumento. En el modelo cinco sí se trabajan separados dando más importancia a la audición y entonación. En el modelo siete utiliza la canción como método y tiene preferencia por el ritmo y la teoría.

#### **5. Material utilizado en las clases**

Los modelos 5 y 6 no utilizan libro guía en clase, los dos elaboran su propio material y lo obtienen de otros libros. El modelo ocho afirma que el libro es un recurso más y no tiene tanta importancia el que utilice, se adapta y utiliza otros materiales. Para el modelo uno y siete el libro es muy importante, aunque no tiene una preferencia especial, pero son metódicos en su uso. El resto de modelos utilizan diferentes libros, materiales propios, y otros recursos. Hay un interés por encontrar material de apoyo en la enseñanza sobre todo en los modelos 2 y 3 que crean muchos elementos propios. Utilizan en general los instrumentos de pequeña percusión y las nuevas tecnologías, aunque no le sean necesarias a los modelos 5, 6 y 7.

#### **6. La interacción o relación alumno-profesor**

Coinciden todos los modelos en tener una relación, cordial, cercana y empática. Destacan algunos modelos por la búsqueda del disfrute en la clase, como es el caso del modelo seis donde sus clases son vivenciales. También buscan el disfrute y el gusto por la clase de música los modelos dos y ocho, fundamentalmente, y el uno, tres y cuatro.

## 7. Procedimientos de valoración

En esta área también se producen diferencias. El modelo seis y el ocho no hace exámenes, aunque el ocho realiza una evaluación descriptiva y con la observación directa anota los aspectos que necesitan mejora en los alumnos y los que están reforzados. El modelo tres tampoco suele hacer exámenes para valorar, solo de manera eventual y monográfica. Todos los modelos toman notas en un diario de notas y preguntan en clase para realizar la evaluación continua. Destaca el modelo dos que cuida mucho este aspecto y realiza evaluaciones iniciales cuando tiene alumnos nuevos, para saber cuáles son los conocimientos de partida de los alumnos, y también realiza autoevaluaciones y les pide a los alumnos que evalúen el trabajo del profesor.

### 13.5.2. LAS INFLUENCIAS RECIBIDAS

#### 13.5.2.1. La metodología de enseñanza de los profesores de L. M. del CIM se ve influenciada de acuerdo a las diferentes características de los grupos de la enseñanza integrada y de la no integrada

La metodología de enseñanza de los profesores de L. M. del CIM se veía influenciada de acuerdo a las diferentes características de los grupos de la enseñanza integrada y de la no integrada

Los profesores de Lenguaje Musical que han tenido la oportunidad de dar clase a grupos de la enseñanza integrada y a grupos de la no integrada o conservatorio han encontrado diferencias en la manera de dar clase. Existen unos parámetros claros que permiten establecer las diferencias entre unos grupos y otros y que condicionan la metodología de enseñanza de ambos.

El primer parámetro es el de la homogeneidad de la edad: los grupos de la enseñanza integrada están formados por alumnos de la misma edad porque pertenecen a un grupo de clase de la enseñanza general. También es importante conocer que siempre los alumnos de primero de

elemental tendrán ocho años, los de segundo, nueve, diez los de tercero y once los de cuarto de elemental. Los grupos de Conservatorio tienen alumnos de diferentes edades.

El segundo parámetro es el de los horarios de las clases, porque la enseñanza integrada permite que los alumnos tengan clase por la mañana, cuando están más descansados y se presupone que pueden prestar más atención. Los horarios de los grupos de alumnos de conservatorio son siempre por la tarde, al finalizar el horario escolar, por lo que también presupone que están más cansados.

Ana (caso nº 3), destaca el primer parámetro, que es el de la homogeneidad en la edad en los grupos de integrado a los que le resulta mejor llegar a ellos y explicar:

Aquí encuentro una diferencia que yo creo es muy importante: la similitud de edad. En el integrado tienes niños que son de la misma edad, que están estudiando las mismas generales, están con los mismos temarios y me resulta bastante más fácil llegar a ellos de una forma igual. Es verdad que luego la madurez de cada niño va a su ritmo, pero es verdad que en el Conservatorio, pues en un primero, e un segundo de conservatorio o hasta en un cuarto, tienes edades muy variadas, y es difícil llegar a todos de la misma manera, es difícil los materiales, si por ejemplo tienes tres adultos en la clase ya no puede ser lo mismo lo que tienes que enseñar, si es verdad que los puedes poner a las palmas, y danzas y todo, pero es verdad que depende de que adultos sean.

Sin embargo, para Marta (caso nº2), lo que para unos es una ventaja para ella no lo es tanto. Los alumnos de la enseñanza integrada no se toman con tanto interés como los del Conservatorio la asignatura, ya que la consideran como una más dentro del currículo de las generales. Para los alumnos de la e. no integrada, el esfuerzo de venir de manera extraescolar a aprender música, es porque realmente le interés aprender.

En el sentido de que en el Centro Integrado es un colegio, y para los niños les digas lo que les digas es una asignatura que forma parte del colegio. Ellos tienen Lenguaje Musical como tienen Matemáticas. Entonces, ellos tienen una escala de valores, y es una escala de valores escolar. Y el L. Musical no es la más valorada. La más valorada es Lengua, Matemáticas y Violín; o Lengua, Matemáticas y Piano. Lenguaje Musical entra al lado de Religión, Plástica, algo así como que... no es la que más. Y por más que le expliques, y les expliques y les vuelvas a explicar y de hecho yo les digo mucho que cuando cruzan la escalera,

cuando suben la escalera y pasan al edificio donde no hay asignaturas generales, se salen del colegio, ya no están en el colegio, están en el Conservatorio, pero les da igual, ellos siguen en el colegio, son amigos del colegio, tienen dinámicas del colegio, les tienes que tratar como en un colegio, o sea aquí aprendí a ser profesora de colegio, tienes que tener estrategias de colegio y son escolares.

Julia (caso nº5), opina igual que Marta en este aspecto, el de la poca valoración de la asignatura por parte de los alumnos:

(...) los niños se toman la clase de Lenguaje Musical concretamente, como una asignatura más. No le dan importancia, es como una asignatura pero no de las más importantes.

Julia, que es una profesora que ha trabajado mucho más con alumnos de la enseñanza no integrada, aunque destaca la heterogeneidad de las edades, también encuentra en eso un elemento que le ayuda a la hora de dar clase:

Cuando era conservatorio, vamos a dejar la escuela de música aparte, había una cosa que aparentemente es un inconveniente y para mí creo que es una ventaja: es la mezcla de edades en las clases. En las clases convivían niños de 8 años con otros de 18, incluso 20 años. Entonces eso que aparentemente es una aberración, pues no lo era. Porque resulta que los mayores se dan cuenta de que los niños aprenden mucho más rápido que ellos. No está mal que también nos demos cuenta..., y por otro lado en las cosas de entender, los mayores ayudaban mucho a los niños. Aprendían unos de otros y es una cosa muy interesante. No se atrasaban las clases por eso, es lo curioso, no lo puedo entender.

También Marta encuentra otra diferencia y es en relación a los padres:

La comunicación con los padres es totalmente escolar, es completamente diferente. De hecho la valoración que tienen los padres hacia el profesor de L. Musical en el colegio, al lado de cómo puedes tratar o hablar, o como te tratan los padres de Conservatorio es completamente diferente. Tú eres la profesora de L. Musical que bien podrías dar Plástica, en el centro Integrado. Pero en el Conservatorio no, porque en el Conservatorio es algo que está elegido, no llega a ser una extraescolar como puede ser

#### **13.5.2.2. El proyecto de Investigación-Acción influyó positivamente en las profesoras participantes con la generación de nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza**

El proyecto de Investigación- Acción ha creado nuevas perspectivas en el proceso de enseñanza para las tres profesoras participantes en ellas. Estas nuevas perspectivas se refieren al proceso de enseñanza- aprendizaje por lo que también afectan a los alumnos participantes en ellas.

El aprendizaje por proyectos empleado en este proyecto de investigación ya ha supuesto una nueva visión de la enseñanza-aprendizaje, donde el alumno y el profesor comparten conocimiento, la enseñanza es activa y el aprendizaje constructivo. Se parte de los conocimientos existentes en el alumno y a partir de ellos se construye un nuevo conocimiento. Se aprenden a utilizar y combinar los datos, a trabajar de manera cooperativa, a respetar el trabajo de nuestros compañeros. El profesor ha sido el guía en todo este proceso y también ha aprendido de los alumnos y de sus compañeros. Las habilidades emocionales trabajadas durante todo este proceso han dado otra nueva dimensión a la enseñanza. La integración curricular conseguida de dos especialidades aparentemente muy diferentes nos muestra la perspectiva de que siempre pueden existir áreas transversales que acerquen el conocimiento de unas especialidades a otras y que contribuyan al proceso de crecimiento de nuestros alumnos.

Los beneficios que este tipo de aprendizaje desarrolla en los alumnos son muchos. Prepara a los estudiantes para el campo laboral, les brinda una mayor motivación para el ámbito del estudio, crea una conexión entre la escuela y la realidad, aumenta las habilidades sociales y de comunicación, enriquece de habilidades para la solución de problemas y brinda una manera práctica de aprender a usar la tecnología.

### **13.5.3. LAS INFLUENCIAS PRODUCIDAS**

#### **13.5.3.1. Los modelos de enseñanza que utiliza el profesor influyen significativamente, en un sentido u otro, en el aprendizaje del alumno**

Los diferentes modelos de enseñanza que estamos presentando en estas conclusiones de cada profesor protagonista de la investigación realizada con estudio de caso, determinan la influencia que pueden ejercer en la formación del alumno.

En general, todos los modelos que trabajan metodologías activas donde el alumno es protagonista de su aprendizaje y el profesor le orienta y ayuda en la práctica de los diferentes elementos, influye en un tipo de aprendizaje activo, vivencial, que primero experimenta y luego razona.

Los contenidos más teóricos son tratados de una manera práctica, ya que se busca la parte más artística y vivencial de la música. Los modelos tienen el fin de proporcionar las herramientas que ayuden a los alumnos a crear y componer con todos los elementos trabajados.

Los modelos de enseñanza tratados en esta investigación tienen varios puntos en común que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es el del trabajo en grupo, bien en formaciones instrumentales, bien en diferentes agrupaciones corales, o en otro tipo de actividades. Son clases colectivas donde se potencia el trabajo cooperativo y se desarrollan a su vez, habilidades emocionales tan importantes para la formación de un músico: la empatía, las habilidades sociales, la autoestima, el autocontrol, las relaciones con los demás, entre otras.

#### **13.5.3.2. El proyecto de investigación–acción produce cambios positivos en el estilo de aprendizaje de los alumnos**

El aprendizaje por proyectos realizado durante el curso 2015/2016 con los alumnos de 4º de Primaria y 2º de E. Elementales también ha influido en la formación del alumno y en su estilo de aprendizaje que ha pasado de ser pasivo a ser activo. El alumno ha sido protagonista



de su propio aprendizaje y ha experimentado todo lo que se ha elaborado para tal fin. Las diferentes actividades creadas para el Laboratorio Musical, donde se integraban los contenidos de Sociales con los de Lenguaje Musical, han producido un efecto motivador intrínseco por el propio goce y disfrute de lo que estaban realizando. Según relatan los padres en el grupo de discusión, los alumnos no han sido conscientes de que estaban integrando contenidos de dos especialidades diferentes, ya que lo han hecho de una manera natural:

Madre 1: Yo creo que ellos, vamos en el caso de Lucas, no se han dado cuenta de que estaban integrando música y sociales. Yo creo que no daba lugar porque era una canción, un movimiento, una danza,

Madre 4: A ellos les daba igual, Se aprendía mejor y más divertido de esta forma y...

Madre1: Ellos no eran conscientes de que estaban interrelacionando elementos, para ellos ha sido más divertido, más fácil y más enriquecedor.

(Anexo nº 10)

Los cambios que se han producido en el estilo de aprendizaje se produjeron en diferentes ámbitos. Las clases fueron más participativas por las exposiciones, debates, composiciones de canciones, ensayos de las mismas, entre otras actividades. Todas las estrategias de aprendizaje se han basado en la experimentación, teniendo que trabajar en grupo para crear diferentes elementos. Se han desarrollado nuevos ejercicios y se ha experimentado con todo lo creado, alcanzando un alto grado de satisfacción con lo realizado, como queda reflejado en las encuestas elaboradas a los alumnos participantes en el proyecto (anexo nº 11). También se ha producido una mejora en las relaciones sociales de la clase, bien alumno con alumno, bien alumnos y profesoras. Las profesoras han actuado como guías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se ha producido un intercambio entre la información de todos los participantes, alumnos y profesoras. El aprendizaje ha sido constructivo, ya que se ha partido de los conocimientos previos de los alumnos para construir otros a través de la experimentación. Los alumnos no han realizado un aprendizaje pasivo memorizando conceptos, sino que su aprendizaje ha sido activo y significativo, tal y como lo cuentan dos madres en el grupo de discusión realizado:

Madre 4:... el aprendizaje pasivo, porque esos niños, al final no funciona, ellos necesitan que cuanta más actividad tenga, más se impliquen, más pongan de su parte, pues más aprenden.

Madre 3: Es más real el aprendizaje, porque al final, las cosas que tú haces en la vida no es tan compartimentado. Aunque tú seas matemático, pero en tu día a día, no estás solo en matemáticas. Al final haces otras muchas cosas que tienen relación con otros ámbitos, con otros campos. Para ellos aprender de esta manera, ver que con una canción pueden aprenderse geografía y con sociales pueden hacer cálculos para saber de quién era... pues es una manera más real, creo yo, de aprender. (Anexo nº 10)

## **13.6. INFLUENCIA DE LAS HABILIDADES EMOCIONALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE MUSICAL**

### **13.6.1. INFLUENCIAS QUE SE PRODUCEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON EL USO DE LAS HABILIDADES EMOCIONALES**

Las habilidades emocionales que más influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje son la autoestima, la autonomía, el autocontrol y las relaciones con los demás. Pero dentro de la inteligencia intrapersonal también tenemos la autoconciencia, el control emocional, y la capacidad de motivarse y motivar a los demás. En la inteligencia interpersonal destacaremos la empatía y las habilidades sociales.

Todas estas habilidades emocionales influyen de manera importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autoestima supone el reconocimiento de uno mismo cuando se siente bien por haber conseguido un objetivo, por haber realizado con corrección algún ejercicio. En todos los estudios de caso de esta investigación, el profesor fomentaba la autoestima del alumno valorando sus progresos, no solo sus resultados. Se valora el esfuerzo y el cumplimiento

de los pequeños objetivos planteados. En la investigación-acción también se ha visto que esta habilidad se ha potenciado con las exposiciones de los trabajos de Sociales, y con las actividades realizadas en el Laboratorio Musical. El hecho de ir consiguiendo pequeñas metas, la motivación de logro, influye en una mejor comprensión del conocimiento y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Junto a la autoestima, se han trabajado otras habilidades individuales como la autonomía, porque se les ha hecho pensar a los alumnos por sí mismo, se les ha hecho tomar decisiones a la hora de presentar un trabajo, a la hora de realizar un ejercicio, en el momento de poner letra a una canción.

El autocontrol se ha trabajado en todo momento con todos los alumnos. En las preguntas que el profesor hace en alto y pide voluntarios, siempre está el alumno más retraído o tímido que se queda atrás, y el alumno impulsivo que avasalla al que tiene al lado. Los trabajos en grupo, el aprendizaje cooperativo ha fomentado el control de los impulsos de los alumnos, pidiéndoles que fueran espontáneos pero educados, que supieran ponerse en el lugar del otro (empatía) y respetaran al tímido y le ayudaran a salir de su timidez.

Las relaciones con los demás y las habilidades sociales se han fomentado sobre todo en el proceso de investigación-acción, con el aprendizaje por proyectos, donde el aprendizaje activo ha sustituido al pasivo, y los alumnos han formado parte muy importante del proceso de construcción de su conocimiento. El desarrollo de las habilidades sociales gracias al trabajo en grupo ejerce una influencia positiva que repercute en la motivación intrínseca que tienen los alumnos que aprenden por el verdadero valor que le dan a su aprendizaje y no por el premio o reconocimiento que puedan obtener.

### **13.6.2. LA INFLUENCIA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON EL USO DEL APRENDIZAJE POR PROYECTOS, EN LA INTERACCIÓN EN EL AULA**

El aprendizaje basado en proyectos se fundamenta en el constructivismo de Piaget, Dewey, Bruner y Vigotsky, de los que hemos hablado en el marco teórico de esta investigación. Esta

estrategia mira el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales, actuales o previas de los seres humanos.

Los pequeños grupos de trabajo que se originaron sirvieron para que los alumnos aplicaran la experiencia adquirida a lo largo del trabajo en clase y pudieran explorar sus áreas de interés y construir fortalezas.

Entre estas fortalezas se ha producido una mejora de la interacción en el aula. Las relaciones personales de los alumnos de las clases entre ellos y sus profesoras han mejorado considerablemente. Los alumnos se han sentido importantes, verdaderos responsables de su aprendizaje y les ha hecho crecer en madurez y responsabilidad. Les ha hecho aprender en la diversidad al trabajar todos juntos, y han descubierto que también se puede aprender de sus compañeros de clase y no solo de sus profesores. Los profesores les hemos demostrado lo importantes que son, valorando positivamente sus logros, tomando en consideración sus ideas y aprendiendo de ellos.

El aprendizaje novedoso que han realizado ha sido este último, el de aprender el uno del otro, lo que les ha llevado también a aprender la forma o manera de ayudar y contribuir al aprendizaje de sus compañeros. También han aprendido a evaluar el trabajo de sus compañeros y a realizar la retroalimentación constructiva del conocimiento tanto de ellos como de sus compañeros. Todo este tipo de relaciones han producido una mejora en la interacción, en el respeto mutuo y en la consideración hacia el otro. Han aprendido a escucharse, no solo cuando cantan o tocan en una agrupación, sino cuando exponen una idea dentro de un grupo.

Los docentes participantes de este proyecto también hemos contribuido a esta mejora en la interacción de la clase, facilitando las relaciones al guiarles en su proceso de aprendizaje, empujándoles y estimulándoles hacia el logro de un nivel cada vez más profundo en la comprensión de los problemas abordados, asegurándonos de que todos los estudiantes participaran de una manera activa en el proceso del grupo.



## Capítulo 14

# CONCLUSIONES



### 14.1. CONCLUSIONES EN RELACIÓN AL OBJETIVO GENERAL DE LA TESIS

El objetivo general que nos planteamos en la investigación fue:

Indagar sobre los modelos de enseñanza del Lenguaje Musical

Después de haber completado la investigación con el propósito de mostrar la realidad del aula y de interpretar la observación, las entrevistas y el resto de técnicas de recogida de datos, llegamos a la conclusión de que hay **una heterogeneidad de modelos de enseñanza del Lenguaje Musical de difícil clasificación**, ya que el docente no utiliza en exclusividad uno de ellos, sino que tiene la flexibilidad de tomar elementos de algunos y mezclarlos, con el fin de adaptarse al grupo de alumnos, y al contexto del aula.

No obstante, una vez presentados los resultados donde hemos realizado una descripción de cada modelo de enseñanza y hemos establecido las semejanzas y diferencias entre ellos, podemos realizar esa clasificación atendiendo a las áreas o elementos que predominan en cada uno de los modelos. De esta manera, hemos tenido en cuenta la clasificación que realiza Cecilia Jorquera (2010), sobre los modelos didácticos de la enseñanza musical y hemos hecho corresponder nuestros modelos resultantes de cada estudio de caso, dentro de su clasificación, llamándolos modelo uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete y ocho. El modelo uno corresponde al obtenido del estudio de caso nº1 y así sucesivamente con el resto de modelos.

- MODELO TRADICIONAL ACADÉMICO: Modelo cinco.
- MODELO TRADICIONAL PRÁCTICO: Modelo uno y seis.
- MODELO COMUNICATIVO- LÚDICO: Modelo tres y siete.
- MODELO COMPLEJO: En este modelo se pueden encuadrar los modelos dos, cuatro y ocho, sobre todo cuando trabajan con los alumnos del nivel profesional porque con esos alumnos pueden tener en cuenta no solo sus intereses sino también sus ideas, pero también con los más pequeños tienen en cuenta sus intereses.



Por lo tanto, concluimos que de los modelos resultantes de la investigación, tres se pueden clasificar dentro del modelo tradicional (uno en el académico y los otros dos en el práctico), dos en el modelo comunicativo-lúdico y tres en el modelo complejo.

## **14.2. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA TESIS**

En el comienzo de la investigación nos planteamos cumplir una serie de objetivos específicos:

Identificar los distintos modelos de enseñanza que realizan los profesores de Lenguaje Musical que trabajan y han trabajado en el CIM “Padre Antonio Soler”

Una vez realizada la clasificación de los modelos de enseñanza de los profesores de Lenguaje Musical que trabajan y han trabajado en el CIM, concluimos que no hay un modelo predominante, sino que están repartidos en tres tipos de modelos: el tradicional práctico, el comunicativo-lúdico y el complejo. Si bien afirmamos que casi todos los modelos obtenidos en nuestra investigación toman elementos de diferentes modelos lo que les permite ser flexibles y adaptarse a los diferentes grupos de alumnos.

Descubrir si los diferentes grupos de alumnos del CIM condicionan la opción por uno u otro modelo de enseñanza, por parte del profesor

Hemos concluido que la edad y el nivel cognitivo del alumno condiciona el uso de uno u otro modelo, siendo más factible utilizar el modelo complejo con los alumnos mayores que parten de una experiencia y tienen contenidos asimilados y hechos propios, que realizarlo con los más pequeños, donde es más factible el uso del juego y de la imitación.

También queremos destacar el condicionamiento o influencia que producen en el docente a la hora de estructurar y enfocar una clase, el hecho de que los alumnos pertenezcan a la enseñanza integrada y a la no integrada. Los dos tipos de enseñanza presentan ventajas e inconvenientes. Mientras que la enseñanza integrada presenta alumnos de la misma edad, que comparten clase de e. general y clase de música y es una ventaja ya que el nivel cognitivo es similar y la manera de dar clase puede adaptarse mejor a todos los alumnos, sin embargo, la consideración que los alumnos hacen de la clase de Lenguaje Musical es diferente a la que realizan los alumnos de la enseñanza no integrada, que realizan un esfuerzo después de salir de clase del colegio para recibir clase de música. La facilidad y comodidad de los alumnos de la e. integrada les hace valorar de diferente manera la clase de Lenguaje Musical y el hecho de seguir siendo el grupo de clase, lleva problemas de comportamiento y disciplina a la clase de música que en la e. no integrada no ocurre. El docente debe adaptar su modelo a estos condicionantes para que los resultados y el aprendizaje sea eficaz.

Revelar las conexiones existentes entre la enseñanza del Lenguaje Musical y la del Instrumento

Hemos concluido que existen pocas conexiones entre la enseñanza del Lenguaje Musical y el Instrumento, ya que no hay una preocupación por conectar el currículum de cada asignatura y tampoco de coordinar los objetivos y contenidos que se dan en cada nivel. Cada instrumento tiene su peculiaridad y necesita de unas determinadas herramientas de trabajo, que difieren de las utilizadas en la clase de Lenguaje Musical. Esta desconexión se produce sobre todo en los cursos más bajos, es decir, en la enseñanza elemental, en los dos primeros cursos, donde el Lenguaje está considerado que debe estar al servicio del instrumento, lo que es difícil de conseguir. Se necesita más voluntad, no solo por parte de los profesores de ambas especialidades, sino de los centros, de trabajar el aspecto curricular y la integración de los contenidos de ambas especialidades.

Analizar las causas por las que los alumnos aplican o no, lo aprendido en las clases de Lenguaje Musical al estudio del instrumento

Hemos obtenido como conclusión que los alumnos en general, y de manera determinante los de los niveles elementales, no aplican lo aprendido en las clases de Lenguaje al estudio del instrumento. Las principales causas por las que los alumnos no aplican lo aprendido son: la falta de integración del currículum de ambas especialidades, la falta de relación de los profesores que imparten esas especialidades y la falta de medios para poderlo llevar a cabo. Se han planteado diferentes soluciones como puede ser que el profesor de Lenguaje utilice el instrumento de su alumno en clase (lo que ocurre es que en una clase de Lenguaje puede haber diez instrumentos diferentes y es difícil organizar esas clases), algo que hemos visto en nuestros modelos de profesores ya ocurre. También se plantea que el profesor de instrumento realice ejercicios de Lenguaje Musical en su clase individual de instrumento y ayude al alumno a conectar ese aprendizaje.

Detectar y explicar de qué manera influye el uso o no, de las habilidades emocionales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical

Hemos concluido que las habilidades emocionales son un elemento transversal que influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Lenguaje Musical. En los modelos que han surgido de la investigación, en las consultas realizadas a los profesores de otros centros y en las consultas a los expertos, coinciden en destacar el papel importante que realiza el profesor cuando motiva, anima, ayuda, potencia la interacción con la música y el disfrute en los alumnos. La autoestima, el autocontrol, la motivación y la confianza son algunas de las habilidades que el docente debe potenciar en el alumno. En los músicos además es muy importante trabajar otros aspectos emocionales como son la frustración por no conseguir el

objetivo planteado, la competitividad, la escucha, la humildad; y con especial preocupación la ansiedad que se produce ante la puesta en escena de los alumnos.

Analizar los efectos que produce en los docentes la investigación y reflexión que realicen sobre su práctica

Concluimos que los efectos producidos en los docentes que investigan y reflexionan sobre su práctica son positivos. La reflexión y la investigación tiene un fin que es el de mejorar y todos los docentes que han participado en la investigación-acción han realizado algún cambio en su práctica y sobre todo han indagado y encontrado diferentes maneras de abordar los problemas del trabajo diario del aula. Han conseguido mejorar en su práctica y también cambiar su manera de pensar docente, con una tendencia a los métodos activos y dejando atrás los pasivos. Sobre todo ha supuesto crear expectativas para seguir investigando y probando nuevos métodos de trabajo.

Comprobar si la investigación realizada influye o modifica el modelo didáctico de enseñanza del Lenguaje Musical de la investigadora

Puedo concluir que esta investigación ha supuesto un gran cambio en mi práctica docente. La indagación, la lectura de diferentes teorías, pero sobre todo la observación de mis compañeros del centro, los comentarios y reflexiones de otras personalidades y compañeros de otros centros han producido un replanteamiento didáctico de las clases de Lenguaje Musical. La búsqueda de métodos activos, para poder enseñar la música de manera más vivencial, con disfrute y actitud positiva es uno de los elementos más destacados. También el deseo de seguir indagando y descubriendo nuevas estrategias y recursos didácticos que mejoren mi enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

### **14.3. OTRAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA**

- El contexto social donde vive el niño influye en su aprendizaje de la música, en sus hábitos, costumbres e incluso capacidades musicales.
- Los profesores que participan en la formación musical del alumno influyen decisivamente en su decisión posterior de dedicarse a la música.
- Es necesaria la formación continua de los profesores para fortalecer su práctica.
- La asignatura de Lenguaje Musical es valorada por los profesores, aunque prevalece en ellos la idea de que su función está al servicio del instrumento.
- El profesor de Lenguaje Musical no se siente suficientemente valorado por sus compañeros instrumentistas.
- El tipo de grupo (de enseñanza integrada o no integrada) condiciona y modifica el tipo de modelo de enseñanza utilizado por el profesor de Lenguaje Musical en su actividad docente.

## Capítulo 15

# PROPUESTAS



## 15.1. PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN

Después de presentar todo el estudio de investigación donde hemos analizado diferentes modelos de enseñanza del Lenguaje Musical, desarrollados en las diferentes clases objeto de estudio y observación, utilizando de manera mayoritaria la investigación con estudio de caso y la investigación-acción, queremos presentar otras propuestas de continuación con el estudio que podría contextualizarse en el mismo centro musical, el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler”, y también extrapolarse a cualquier otro centro musical de la Comunidad de Madrid o de otras comunidades españolas.

Las propuestas que presentamos son las siguientes:

### 15.1.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAJE MUSICAL

En primer lugar, nos gustaría indagar sobre los estilos de aprendizaje del Lenguaje Musical que se producen en el Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler”. Cómo responden los alumnos a los diferentes modelos de enseñanza que hemos presentado.

Queríamos investigar los significados que los alumnos atribuyen a sus aprendizajes. Podríamos indagar si un mismo modelo de enseñanza produce diferentes estilos de aprendizaje en sus alumnos. Si el mismo modelo de enseñanza aplicado en diferentes grupos tiene las mismas repercusiones.

También nos gustaría indagar si se producen diferencias en los estilos de aprendizajes de grupos de alumnos de la enseñanza integrada y grupos de alumnos de la enseñanza no integrada, y cuáles son los factores determinantes de esas diferencias.

El fin de esta investigación sería encontrar el mejor estilo de aprendizaje del Lenguaje Musical, que produjera un aprendizaje significativo y que mejorara los resultados de los alumnos, fuera más eficaz. Conseguiríamos encontrar los mecanismos que nos permitieran llegar de la mejor manera a la enseñanza más completa y significativa del Lenguaje Musical.



### **15.1.2. LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE LA MÚSICA**

Con esta propuesta pretendemos indagar en la manera de conseguir una integración del currículum de las tres asignaturas que configuran las enseñanzas elementales de la música: Instrumento, Lenguaje Musical y Coro. Estas tres asignaturas tienen una duración de cuatro años, y son la base de la enseñanza profesional de la música.

El contexto donde lo realizaríamos sería también el CIM Padre Antonio Soler, por favorecer la integración con sus horarios y su proyecto educativo.

En nuestra investigación actual ha quedado reflejado y demostrado que existe una falta de relación o desconexión entre Lenguaje Musical e Instrumento y que eso repercute en la falta de aplicación de lo aprendido en el Lenguaje en la práctica instrumental. Del mismo modo ocurre con Lenguaje Musical y Coro, que apenas están relacionadas, siendo tan parecidas. Lo que querríamos investigar es la manera de conseguir que se pudieran relacionar las tres asignaturas, desarrollando diferentes estrategias de acción, confeccionando las programaciones en conjunto, y posibilitando la integración real de ellas.

### **15.1.3. LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE LA MÚSICA**

Esta sería una propuesta similar a la anterior pero afectaría a alumnos y profesores de las enseñanzas profesionales de la música. Comenzaríamos con el primer ciclo antiguo que corresponde a 1º y 2º de Enseñanzas Profesionales. Las asignaturas que se cursan en este ciclo son las mismas: Lenguaje, Instrumento y Coro. Pero en los cursos 3º y 4º, el Lenguaje Musical deja de cursarse y comienza la Armonía y Análisis, y Fundamentos de Composición. En este ciclo el currículum se complica con la aparición de otras asignaturas: Orquesta ó Banda, Música de Cámara.

#### **15.1.4. EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS: UN PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS C. SOCIALES Y EL LENGUAJE MUSICAL EN EL CIM**

La cuarta propuesta que presentamos es una continuación de la Investigación-Acción desarrollada en nuestra investigación en el tercer itinerario. Los resultados de la investigación que se llevó a cabo durante el curso 2015/2016 fueron tan excelentes que las tres profesoras nos planteamos la posibilidad de continuar la experiencia con los mismos alumnos, pero las necesidades del centro produjeron un cambio en las tutorías y la profesora de Primaria no pudo continuar con los mismos alumnos.

Nos parece que este tipo de investigación se puede extrapolar a otras especialidades de enseñanza general con la música y serían muy bien recibidos en el CIM, ya que su filosofía es la de integrar especialidades de la enseñanza general con especialidades de la enseñanza musical.

#### **15.2. PROPUESTA DE ENFOQUE DIDÁCTICO DEL LENGUAJE MUSICAL**

Después de haber expuesto todas las conclusiones obtenidas tras el análisis y triangulación de los datos, y haber dado respuesta a las preguntas de la investigación propuesta inicialmente, queremos presentar una propuesta de nuestro enfoque didáctico “ideal” del Lenguaje Musical.

Esta propuesta nace del estudio y análisis de todos los modelos indagados en los estudios de caso y en el proyecto de investigación-acción, junto con las ideas de los tres expertos a los que se les pidió opinión sobre el tema y nuestra percepción personal del mismo, avalada por la experiencia en la docencia del Lenguaje Musical.

Para este propósito nos serviremos de los mismos parámetros utilizados para la elaboración de los modelos de enseñanza en las conclusiones.

## **1. Organización de la clase**

### **1.1. Disposición de las mesas en el aula**

El aula de la clase tiene que ser de grandes dimensiones que permita el movimiento sin problemas y que tenga acceso fácil a los materiales.

La disposición mejor de las mesas en el aula es en forma de “U”, ya que permite la interacción de todos los alumnos, y les sitúa en el mismo nivel de importancia. De esta manera todos ven perfectamente la pizarra y al profesor.

### **1.2. Libertad de movimientos**

Las clases tienen que ser muy activas, llenas de movimiento. Los alumnos participan e interactúan cuando la profesora lo demanda. Son dinámicas porque se tratan diferentes aspectos en cada clase, con gran importancia del movimiento y la gestualidad.

## **2. Planificación de la clase**

### **2.1. Estructura de la clase**

La mejor manera de estructurar la clase es partiendo de una unidad didáctica. Es necesario tener muy claros los objetivos para diseñar las estrategias que permitan alcanzarlos. Uno de los principales objetivos de la clase será que los alumnos disfruten haciendo música, que acudan ilusionados y con ganas, preparados para nuevos descubrimientos. Fundamentalmente las clases serán vivenciales, con un trabajo activo que exigirá atención, actitud y dedicación. Siempre se intentará introducir un elemento novedoso, o una estrategia diferente, algo que produzca sorpresa en el alumno y le prepare para experimentar con la música.

Se trabajarán todos los elementos que se necesiten dependiendo de la unidad a desarrollar, por lo que el ritmo, entonación, audición, improvisación, creación, movimiento, armonía y análisis tendrán la misma importancia y se verán como un todo.

Se realizarán actividades adaptadas a la edad y nivel del alumno y se fomentará el trabajo en grupo. En la clase siempre habrá un espacio para cada elemento y el producto final será la creación del alumno.

### 2.2. La importancia o no de los deberes

Al ser una clase muy activa con trabajo práctico en el aula, no será necesario mandar muchos deberes. De vez en cuando, habrá alguna actividad para casa, pero siempre teniendo en cuenta que haya suficientes días para poder realizarla. Dependiendo de las actividades trabajadas en clase, se necesitará o no complementar el trabajo con algún refuerzo en casa. Se propondrán para casa trabajos de creación que requieran una mayor concentración y dedicación.

### 2.3. La disciplina en clase

Creemos que no será un tema importante, porque si el alumno tiene que trabajar activamente en clase y estar atento para saber lo que tiene que hacer en cada momento, no necesitará demasiado control. Queremos desarrollar todas las habilidades emocionales que permitan y potencien el autocontrol de emociones, fomenten el respeto y la responsabilidad. Trabajando la inteligencia emocional en la clase, conseguiremos un mejor clima en la misma.

## 3. Enfoque de la enseñanza

La Metodología que proponemos parte de un material musical real, (la canción popular, música de autor, música actual), que se ve en su conjunto y desarrolla todos sus elementos por separado, para que al final del proceso los alumnos tengan las herramientas y los conocimientos suficientes para poder crear su propio material. Dependiendo del nivel del curso y de las edades de los alumnos, en ocasiones podremos ir del papel a la interpretación con sus instrumentos, y en otras de la audición al papel.

Para un nivel inicial, se partirá de una canción popular:

- Primero la escucharemos y aprenderemos de memoria.

- Auditivamente, analizaremos su forma, ayudándonos del movimiento que nos hará entender el fraseo.
- Interiorizada la canción por su sonido, letra y movimiento, descubriremos los elementos rítmicos que contiene, trabajando con ellos a través de ejercicios rítmicos, improvisaciones, y otras actividades creadas para tal efecto donde tendrá un lugar importante la audición.
- Escucharemos su armonía, sobre qué acordes se construye la melodía y haremos ejercicios armónicos, crearemos nuevos ejercicios, y realizaremos trabajo auditivo armónico.
- El trabajo melódico nos llevará a cantar la canción y entender cómo está construida, realizando ejercicios basados en esa melodía, creando pequeñas ideas melódicas en el mismo contexto y construyendo frases.
- Para finalizar la unidad, trataremos de conseguir nuestro producto final, una nueva canción basada en todos los elementos trabajados a lo largo del proceso y siempre con el contexto del material elegido.

#### **4. Valoración de los diferentes elementos musicales: ritmo, entonación, audición, teoría**

Los aspectos a trabajar son los elementos musicales: ritmo, armonía, melodía y forma, que se obtienen a partir de materiales de música real popular o clásica y que conforman una unidad. No se le dará mayor importancia a ninguno de ellos, ya que todos se necesitan para la formación de una obra musical.

El aspecto teórico será siempre aplicado y vivencial, adaptado al nivel de desarrollo cognitivo del alumno.

El desarrollo auditivo será muy importante, al igual que la comprensión y la improvisación, que serán herramientas de enseñanza-aprendizaje transversales a todos los bloques.

Se partirá de los conocimientos previos de los alumnos, para que a partir de ellos puedan construir sus nuevos conocimientos y se procurará que todo lo aprendido en la clase de Lenguaje Musical lo puedan aplicar en la clase de Coro, Instrumento y el resto de especialidades de la enseñanza musical.

### **5. Material utilizado en las clases**

Lo importante es tener un objetivo claro de lo que se pretende enseñar en cada una de las Unidades didácticas. El profesor seleccionará el material apropiado para llevarlas a cabo. Unas veces de un libro, otras de material creado por él y otras veces de creaciones de sus alumnos e incluso de partituras de las obras instrumentales de sus alumnos.

Utilizaremos cualquier material musical que ofrezca un equilibrio entre los diferentes elementos musicales y que se ajuste al momento evolutivo y al nivel de cada grupo, teniendo en cuenta qué conocimientos tienen. Esto es la base del aprendizaje significativo, construir sobre lo que ya saben.

Se necesitarán instrumentos de pequeña percusión, palillos, así como pelotas, cintas, aros, pañuelos y todos aquellos elementos que despierten la creatividad e inviten al movimiento.

Los profesores también crearán su propio material de trabajo: fichas rítmicas, fichas melódicas, cartas de tonalidades, y otros recursos necesarios.

### **6. La interacción o relación alumno-profesor**

La relación de los alumnos con su profesor se estima que será muy cordial porque las clases activas y dinámicas favorecen las relaciones personales y la interacción tanto entre los alumnos como entre estos y el profesor. El profesor animará al alumno y valorará sobre todo su esfuerzo y su progreso, mucho más que los resultados. El profesor transmitirá el gusto y el disfrute por la música, y procurará que el alumno quiera estudiar por el propio valor que tiene la música sin necesidad de otro tipo de refuerzos. El profesor buscará y potenciará la motivación intrínseca.

## **7. Procedimientos de valoración**

Básicamente la observación directa de todo el trabajo práctico que se desarrolla en cada clase. El alumno necesita una información más cualitativa que cuantitativa, por lo que el profesor procurará informarle de sus progresos y le ayudará en todas aquellas actividades y conocimientos que le resulten más difíciles conseguir.

El profesor utilizará su diario de clase para tomar notas. La evaluación será descriptiva tratando de que los alumnos sepan cuáles son sus puntos fuertes y en qué deben mejorar. El profesor también realizará una autoevaluación de su trabajo y le pedirá a sus alumnos que valoren también su trabajo al final del curso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS





- Aguirre, A. (1995). El contexto educativo como sistema social. En Beltrán, J. y Bueno, J.A. (Eds). *Psicología de la Educación* (pp. 626-653). Barcelona: Boixareu Universitaria, Marcombo.
- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. (6ª Edición).
- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Altenmüller, E. y Gruhn, W. (1998). La investigación de la función cerebral y la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (10), (pp.51-76). Barcelona: Graó.
- Andreu, M.; Godall, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *En Revista de Educación*, 357.(pp. 179-202).
- Arnal, J.; del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Arranz, P. y Sierra, P. (2002). *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- Ausubel, D. P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balsera, F. J. (2006). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Balsera, F. J.; Gallego, D.J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood-Cliffs, N.J.: Prentice Hall. (Trad. Cast. de A. Rivière: *Teoría del Aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe, 1982).

- Barkley, E. F., Cross, K. P., Major, C. H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Beltrán, J. y Bueno, J.A. (Eds.) (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Bermell, M.A. (2004). Bases de la investigación musical. *En Música y Educación*, 60. (pp.109-123). Madrid: Musicalis S.A.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado el 20/X/2016 de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16793/1/Tesis937-160406.pdf>
- Bisquerra, R. (1998). Investigación-acción. *En Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. (pp. 279-282). Barcelona: CEAC
- Bisquerra, R. (Coord.).(2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones. (2ª edición).
- Blaxter, L. Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bower, G. H. e Hilgard, E. R. (1989). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Bresler, L. (2004). Metodología de investigación cualitativa: Prestando atención a la Música escolar como género en su micro y macro contexto. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1 (1). Recuperado el 18/11/2008 de <http://www.ucm.es/info/reciem>

- Bresler, L. (2006a). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. En M. Díaz (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical*, 064-103 (pp. 83-99). Madrid: Enclave Creativa.
- Bresler, L. (2006b). Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. En M. Díaz (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical*, 064-103 (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa.
- Bresler, L.; Stake, R. (1992). Qualitative research methodology in music education. En R. Colwell (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 75-90). New York: Schirmer Books.
- Bruffee, K.A. (1995). Sharing our toys: cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1) (pp.12-18).
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burnard, P. (2005). El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2 (2), pp. 1-15. Recuperado el 13/01/2011 de [www.ucm.es/info/reciem/](http://www.ucm.es/info/reciem/)
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En M. Díaz & A. Giráldez (Coords.) *Investigación cualitativa en educación musical*. (pp. 57-70). Barcelona: Graó.
- Capitán, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castañón, M. R. (2009). El profesorado de educación musical durante el franquismo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. (REITOP)* 12 (4), pp. 97-107. Madrid. Recuperado el 1/10/ 2015 de <http://www.aufop.com/>

- Cochran-Smith, M. (2002). *Dentro-fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Coello, J. R. y Plata, J. (2000). *Educación musical y bandas de música*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cohen, L.; Manion, L. (1990). Estudio de Casos. *En Métodos de Investigación educativa*. (pp.163-194). Madrid: La Muralla.
- Cook, T.D.; Reichardt, CH.S. (1986). Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos. Un estudio de casos. *En Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (pp.105-130). Madrid: Morata.
- Corbalán, M. (1997): Naturaleza del comportamiento musical, en *Revista Música y Educación*, nº 32, Diciembre de 1997. pp. 15- 30. Madrid: Musicalis S.A.
- Cuseo, J. B. (1992). Cooperative learning: A pedagogy for diversity. *Cooperative Learning & College Teaching*, 3 (1), (pp.2-6). Stillwaker, OK: New Forums Press.
- Del Bianco, S. (2007). Jacques-Dalcroze. En J. Trilla (Coord.) et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 23-32). Barcelona: Graó.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coord.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones Unesco. Recuperado el 14/12/2016 de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A., y Sans, A. (1995). La entrevista. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 307-338). Madrid: Dykinson.
- Despins, J. P. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Nueva York: Macmillan. (Trad. Cast.: *Democracia y educación*. Madrid, Morata, 1998.)

- Di Benedetto, R. (1987). El siglo XIX. Primera parte. *Historia de la música*, 8. Madrid: Turner Música. (Edición original en italiano de 1982).
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. New York: McGraw Hill.
- Díaz-Aguado, M. J. (1990). *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE.
- Díaz, M y Llorente, (1998). El lenguaje musical en la escuela de música. *En Eufonía*, 11 (versión electrónica)
- Díaz, M. (coord.).(2006). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó.
- Dorrego, M. E. (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, vol. XXXII, núm. 91, julio-diciembre, pp. 75-97. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 28/12/2016 de <http://www.redalyc.org/pdf/659/65926549005.pdf>
- Dowling, W.J. (1998). Conocimiento procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición musical. *Orpheotron*, 4, pp.23-40. Buenos Aires: Conservatorio “Alberto Ginastera”.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- Elliott, J. (1997). Música, educación y valores musicales. En V.H. de Gainza (ed.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. (4ª edición).
- Embrid, A. (2000). Un siglo de legislación musical en España (y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior). *Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología*, 16 (2), PP.77-115. Zaragoza: IFC.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (Comp.) *La Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.
- Escribano, A. (1992). *Modelos de enseñanza en la educación básica*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: UCM:
- Espinosa, S. (2001). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Estévez Vila, J. (2000). Del Solfeo al Lenguaje Musical. *En Música y Educación*, 42. (pp. 89-107). Madrid: Musicalis S.A.
- Fairstein, G. Carretero, M. (2001). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla (Coord.) et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 171-205). Barcelona: Graó.
- Favre, G. (1980). *Histoire de l'éducation musicale*. Paris: La pensée universelle.
- Fernández, J. (2005). Edgar Willems. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 43-53). Barcelona: Graó.

- Fernández, M. G. (2009). Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento. En C. Moral y M. P. Pérez (Coords.) *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Flannery, J. L. (1994). Teacher as co-conspirator: Knowledge and authority in collaborative learning. En K. Bosworth y S. J. Hamilton (Eds.). *Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques*. (pp. 15-23). New Directions for Teaching and Learning N° 59. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flores, S. (2010). Las “otras músicas” en el aula: una experiencia con el pop-rock. En *Música, investigación, innovación y buenas prácticas. Vol. 3*. Barcelona: Graó.
- Flores, S. (2010). Sociedad, cultura y educación musical. En *Música, complementos de formación disciplinar. Vol. I*. Barcelona: Graó.
- Fuentes, M. (2003). *Las Teorías psicológicas y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje*. Caracas, Venezuela: UNESR.
- Gallego, A. (1997). *Historia de la Música II*. Madrid: Historia 16.
- García Fraile, D. (2002). *Manuel José Doyagüe (1755-1842)*. Valladolid: Fundación Las Edades del Hombre.
- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. En *Biblio 3w, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (Revista electrónica de la Universidad de Barcelona, ISSN 1138-9796), N° 207) Recuperado el 20/05/2015 de <http://www.ub.es/geocrti/b3w-207.htm>.
- Gardner, H. (1983/2004). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (2ª ed., 4ª reimpresión). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. (Versión original en inglés: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books, 1983).



- Gardner, H. (1993/2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós-Ibérica. (Versión original en inglés: *Multiple intelligences. The Theory in practice*. Nueva York: Basic Books, 1993).
- Gartenlaug, O. (1993). Comment on enseigne-t-on le solfège aujourd'hui. En *Marsyas* , nº 27, p. 6.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica* [Internet Recuperado el 4/01/2016. de: [http://rca.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4179](http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/view/4179)
- Gillanders, C. y Candisano Mera, J. A. (2011). Métodos y modelos en educación musical. En *Música y Educación*. Núm. 87, (pp.62-72). Madrid: Musicalis, S.A.
- Giráldez, A. (1998). Del sonido al símbolo y a la teoría. En *Eufonía 11. (versión electrónica)*. Recuperado el 20/10/2015 de <http://eufonia.grao.com/revistas/eufonia/011-lenguaje-musical/del-sonido-al-simbolo-y-a-la-teoria>
- Giráldez, A. (2001). Peter Webster. En J. Trilla (Coord.) et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 267-276). Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2006). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. En M. Díaz (Coord.). *Introducción a la investigación en educación musical*. (pp. 117-155). Madrid: Enclave Creativa.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. En *Eufonía. Didáctica de la Música*. Nº 41.(pp. 49-57). Barcelona: Graó.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional* (19 ed.). Barcelona: Kairós. (Versión original en inglés: *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books, 1995).
- Gómez Amat, C. (1998). *Historia de la música española, 5. Siglo XIX*. Madrid: Alianza Música.

- González, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.) et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 15-39). Barcelona: Graó.
- Guba, E. G. y Lincoln, I. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin N. K. y Lincoln, I. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks (California): Sage.
- Gumm, A. (2003). *Music Teaching Style: Moving Beyond Tradition*. Galesville, MD: Meredith Music Publications.
- Hargreaves, D.J. (1988). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hemsey de Gainza, V. (1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical: ensayos y conferencias, 1967-1974*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. Documento de trabajo nº 10. De la serie: "Documentos de trabajo". Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX, en *Revista Musical Chilena*, Año LVIII, Enero-Junio, 2004, Nº 201, (pp. 74-81).
- Jefatura del Estado. *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 199, (pp. 385-416), 18 de julio de 1945.
- Jefatura del Estado. *Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media*. Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 58, (pp. 1119-1130), 27 de febrero de 1953.
- Jonquera, M. C. (2004). Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. En *Revista Electrónica de LEEME* (Lista Europea de Música en la Educación). Nº 14. Recuperado el 28/12/2016 de <http://musica.rediris.es>
- Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.

- Jorquera Jaramillo, M. C. (2010) Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. En *Revista Musical Chilena*, Año LXIV, nº 214 (pp. 52-74). Recuperado el 12/08/2015 de <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Lago, P. y González, J. (2013). La Rítmica Dalcroze como vivencia del lenguaje musical. En *Música y Educación*, 93. (pp.26-37). Madrid: Musicalis S.A.
- Latorre, A., del Rincón, D., Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lemch, J. K. (2006). *Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school*. Singapore: Pearson.
- Lemes, F. (2000). Los centros integrados de música: aportaciones para la construcción de una alternativa. *Eufonía: Didáctica de la Música nº 19*. (pp. 8-19). Barcelona: Graó.
- Llinares, F. (1998). Lenguaje Musical en Educación Primaria y Secundaria. En *Revista Eufonía 11. Revista electrónica*.
- López-Barajas, E.; Montoya, J.M. (Eds.) (1995). *El estudio de casos: Fundamentos y Metodología*. Madrid: UNED
- López Casanova, M.B. (2002). La política educativo musical en España durante la II República. En *Música y Educación*, num. 50, (pp. 15-26). Madrid: Musicalis S.A.

- López de Arenosa, E. (2004). *Apuntes sobre didáctica musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones.
- López Ibor, S. (2001). Carl Orff. En M. Díaz y A. Giráldez (coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 71-77). Barcelona: Graó.
- Lorenzo Quiles, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002. En *Távira. Revista de Ciencias de la Educación*. Cádiz, n. 19, (pp. 54-63).
- Lozano Rodríguez, J. (2007). *Bases Psicológicas y Diseño Curricular para el Grado Elemental de Música*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Recuperado el 13/10/2016 de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10229/lozano.pdf?sequence=1>
- Martínez del Fresno, B. (2010). La sección femenina de la falange y sus relaciones con los países amigos. Música, danza y política exterior durante la Guerra y el primer franquismo (1937-1943). En G. Pérez y M. I. Cabrera (Coords). *Cruces de caminos. Intercambios musicales y artísticos en la Europa de la primera mitad del siglo XX*. Granada: Universidad de Granada, (pp. 357-406).
- Martínez Valcárcel, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Universidad de Murcia. Recuperado el 15/09/2015 de <http://www.um.es/docencia/nicolas/menu/publicaciones/propias/docs/enciclopediadidacticarev/modelos.pdf>
- Martos Sánchez, E. (2013). *La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea*. En Espiral, Cuadernos del Profesorado, 6 (12), (pp. 43- 50). Recuperado el 8/10/2015 de: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Matthews, R.S. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students. En R.J. Menges, M. Weimer y Associates (Eds.). *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*. (pp.101-124). San Francisco: Jossey-Bass.

- Mayorga, M. J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. En *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v.10, n.1. Recuperado el 25/11/2015 de [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm).
- McMillan, J. M. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley (5th edition).
- Medina, A.; Salvador, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid. Pearson Educación.
- Medina, R.; Rodríguez, T.; García, L. y Ruiz, M. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: UNED.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990). *Ley 1/1990 de 3 de Octubre* (B.O.E- de 4 de octubre de 1990). LOGSE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2004) *Evolución del Sistema Educativo Español. El sistema educativo español*. Madrid: MECD/CIDE. Recuperado el 15/12/2016 de [http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221909\\_5.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221909_5.pdf)
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE n. 5 del e de enero de 2007.
- Molina, E. (2009). La improvisación y el análisis como herramientas de creación musical en una orquesta de jóvenes, en *Eufonia. Didáctica de la Música*, núm 47. Barcelona: Graó.
- Moral, C. (2009). Modelos de enseñanza-aprendizaje. En C. Moral, y M.P. Pérez (Coords.) *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. (pp. 93-121). Madrid: Pirámide.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice*. London: Sage Publicationes.
- Muñoz, J.T. (2001). Justine Bayard Ward. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 34-42). Barcelona: Graó.

- Muset, A. (2001). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla (Coord.) et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp.95-122). Barcelona: Graó.
- Nagore, M. (1995). La música coral en España en el siglo XIX. En *La Música española en el siglo XIX*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Nunes, J. G. (2015). *El aprendizaje musical a través de la experiencia de la práctica orquestal*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Complutense de Madrid.
- Oriol de Alarcón, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación*. Nº 16. Recuperado el 11/11/2015 de <http://musica.rediris.es>
- Oriol López, M.A. (2011). *La inteligencia musical: Actitudes y estrategias en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Palacios, J. (2002). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (Comp.) (2002). *Desarrollo Psicológico y Educación 1. Psicología evolutiva* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Panitz, T. (2001): *Learning Together: Keeping Teachers and Students Actively Involved by Writing Across the Curriculum A Source Book of Ideas and Writing Assignments*. Stillwater, Oklahoma: New Forums Press. Recuperado el 12/10/ 2015 de: <http://home.capecod.net/~tpanitz/ewacbook/waccontents.html>

- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Education.
- Payri, B.G. y Tolosa Robledo, L.M. (2011). La síntesis bibliográfica en investigación musical. En *Música y Educación*. (88): (pp.18-31). Recuperado el 25/09/2015 de <http://hdl.handle.net/10251/28282>.
- Peinado, Y., Martín, T., Corredera, E., Moñino, N. y Prieto, L. (2010). *Grupos de discusión. Métodos de investigación en educación especial*. Recuperado el 10/01/2016 de: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/.../GrupDiscusion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/.../GrupDiscusion_trabajo.pdf)
- Perandones, A. (2005). *El Lenguaje Musical y su enseñanza en los Conservatorios: Concreciones didácticas y repercusiones en la formación de los profesores*. Tesis doctoral. Recuperado el 11/11/2015 de <http://toysanddreams.com/tesis-doctoral-el-lenguaje-musical-y-su-ensenanza-en-los-conservatorios-concreciones-didacticas-y>
- Pérez Fernández, J. J. (1998). La educación musical: lenguaje y movimiento. En *Música y Educación*, 73. (pp. 26-38). Madrid: Musicalis S.A.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gutiérrez, M. (1993). Los Conservatorios españoles. Historia, Reglamentaciones, Planes de estudio, centros, profesorado y alumnado. En *Música y Educación* 15 , (17-46). Madrid: Musicalis S.A.
- Pérez Gutiérrez, M. (1994). Breve reseña histórica sobre la educación musical en España y comparación con otros países. En *Música y Educación*. 17 (pp. 19-28). Madrid: Musicalis S.A.
- Pérez Prieto, M. (2005). La enseñanza de la música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 19 (1), (pp. 77-93).

- Pérez Prieto, M. (2007). La enseñanza musical en la catedral de Salamanca de 1800 a 1850. En *Música y Educación*, 71, (pp.45-73). Madrid: Musicalis S.A
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla. (4ª edición).
- Pérez-Colodrero, C. y García-Gil, D. (2016). La Educación Musical en la escolaridad obligatoria durante el Franquismo. Un estudio a través de la legislación... En *Revista Música Hodie, Goiania*. V. 16, n.1. (pp. 86-100).
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pinilla, A. (1998). La metodología en la enseñanza del Lenguaje Musical. En *Eufonía*, n. 13. (pp. 97-103). Barcelona: Graó.
- Pla, Cano y Lorenzo (2001). María Montessori: el método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla (Coord.) et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp.69-94). Barcelona: Graó.
- Plummeridge, CH. (2001). Schools. *The New Grove dictionary of Music and Musicians*. Vol. 22. (pp. 614-629). London: Grove. S. Sadie (ed.).
- Pont Barceló, E. (1997). *Models d'acció didáctica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Pozo Andrés, M.M. (2000). *Currículum e identidad nacional. Regeneraciones, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo, I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Puelles Benítez, M (1980) *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor



- Rainbow, B-Cox, G. (2006) *Music in educational thought and practice*. Woodbridge: Boydell Press. Recuperado el 30/12/2016 de <http://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/123971/1/Edicion1314.pdf>
- Reyes-Cárdenas, F. y Padilla, K. (2012). La indagación y la enseñanza de las ciencias. En *Educación química* Vol 23(4): 415-421.
- Rodríguez, M.R. (2007). *La enseñanza como concepto básico de la Didáctica*. Material de la asignatura de Didáctica General de la titulación de Grado en Pedagogía. RODAS. Universidad de Sevilla. Recuperado el 17/11/2015 de [https://rodas5.us.es/file/c3fa5756-16be-af99-6f8b-24e93aaf87a2/1/capitulo2\\_SCORM.zip/pagina\\_17.htm](https://rodas5.us.es/file/c3fa5756-16be-af99-6f8b-24e93aaf87a2/1/capitulo2_SCORM.zip/pagina_17.htm)
- Rodríguez, T. (1999) *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lérida: Ed. Milenio.
- Romero Carmona, J.B. (2005). La música en la escuela y su tratamiento histórico. En *Música y Educación*, num. 62. (pp.43-58). Madrid: Musicalis S.A.
- Ruíz Berrio, J. (2002). El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano. En *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*.(pp.91-116) Madrid: UNED.
- Rusinek, G. (2003). *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, I (5).
- Rusinek, G. (2006). El aprendizaje significativo en educación musical. En *Doce Notas*, 54, (pp.16-18).
- Sandín, E. (2003). La Investigación-acción. En *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. (pp. 161-174).
- Sarget, M.A. (2000). Perspectiva histórica de la Educación Musical. En *Revista de la Facultad de educación de Albacete*, nº 15, (pp.117-132).

- Schorderet, L. (1975). *La entrevista. Su técnica*. Madrid: Ed. Oriens.
- Serafine, M.L.(1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.
- Sierra, F. (2008). Constructivismo y educación auditiva. *En Música y Educación*, 73.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skinner, B.J. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Slavin, R.E. (1992). Aprendizaje cooperativo. En C. Rogers y P. Kutnick (Eds.). *Psicología social de la escuela primaria*. (pp.247-270). Barcelona: Paidós.
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Stubley, E. V. (2006). Bases Filosóficas. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, 13 (37). (pp. 37-59).
- Subirats, M.A. (2001). Zoltán Kodály. En M. Días y A. Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. (pp. 63-70). Barcelona: Graó.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Titone, R. (1966). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- Torija, M. (2004). La investigación sobre el pensamiento del profesor como forma de mejorar la enseñanza de la música en secundaria. *En Revista Eufonía*, 30 .Versión electrónica.
- Touriñán, J.M. (1983). Método, metodología y metodologismo. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Touriñán, J.M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista Galega do Ensino*, año 14, núm. 48. Xunta de Galicia.

- Trilla, J. (coord.).(2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Vilar i Monmany, M. (2004). Acerca de la educación musical. En *LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, nº 13. Recuperado el 19/08/2015 de <http://musica.rediris.es>
- Vilchez, L. F. (2013). *La educación (com)partida. Sentido y Acentos*. Madrid: PPC Editorial.
- VV.AA. (1980). Education in music. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, VI, London: Macmillan.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós.
- Willems, E. (1996). *Educación Musical*. Buenos Aires: Ed. Ricordi Americana.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.
- Yepes, N. (1993). Entrevista. *Música y Educación*, Vol.VI, 3, Núm. 15. Madrid: Musicalis S.A.
- Zabala, A. (2005). La función social de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (pp. 25-35). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A.(2004). Enseñanza. En F. Salvador y otros. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, VI. (pp. 536-567). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Zaragoza, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje. Biblioteca de Eufonía*. Barcelona: Graó.

# ANEXOS



## **Anexo 1. Ejemplo de notas de campo de una observación no participante**

### **Observación clase de 3º primaria/1º elemental alumnos de E. Integrada**

**Viernes 11:30 A 12:30 25 de noviembre de 2016**

La clase está formada por nueve alumnos: siete alumnas y dos alumnos. Cuando llego a la clase todos están cantando la canción de cumpleaños feliz, ya que es el cumpleaños de un niño.

Cuando entro en la clase, el profesor está marcando el pulso con el pie. Pide que lo marquen con el pie. Los niños no llegan al suelo y entonces les pide que se sienten más cerca del borde de la silla. Luego les pide que lo marquen con la palmada, luego con el pie, luego en el cuerpo. Van alternando.

Tienen un ejercicio rítmico de percusión a dos voces en la pantalla de la pizarra digital. Les está enseñando negras que dice “ven”, y corcheas que son “corre”. El ejercicio es de contratiempo. Para hacer el silencio de corchea-corchea, les hace decir: un re. Si el ejercicio va seguido de corcheas, entonces dicen: un recorre corre ven. Tienen que palmear el pulso mientras dicen el ritmo. Les hace alternar el pulso haciendo primero palma luego pecho. Como empieza en anacrusa hacen pecho un recorrecorre ven. Lo hacen en dos grupos y sale bien.

Ahora les hace hacer corre en el pecho y ven con palmada. El contratiempo es unre y lo hacen en la pierna. El profesor les dice un texto y ellos lo reproducen con percusión: unrecorrecorreunre: pierna pecho pecho pierna.

Después hace que cada niño diga una fórmula y el resto lo reproduce. Un niño no lo ha oído porque hablaba y el profesor le hace repetirlo. El profesor lleva el pulso andando con los pies. Tienen que hacer cuatro fórmulas repitiendo alguna:

1. Unre silencio de corchea-corchea
2. Corre: dos corcheas
3. Ven: negra

Ahora hacen el segundo ejercicio que tienen matices. Les pregunta si saben lo que significa y les dice que sí: les habla de las dinámicas: fuerte y medio fuerte. Leen todos las dos voces haciendo la percusión aprendida.

Ahora cambia las corcheas en la mesa en vez del pecho, las negras en la mano. Cuenta dos y empiezan a hacer el ejercicio.

Un alumno le pregunta que para que tienen el libro de audición abierto y el profesor les dice que para darle la vuelta porque van a hacer ahora el ejercicio. Les habla de la tónica que suena: domisol y la dominante que suena: sirefasol. Los niños saben las notas que suenan. El ejercicio que tienen que hacer es escuchar el disco y tienen que escribir si oyen T (tónica) o D (dominante). El profe les avisa que no tienen que escribir nada, primero tienen que escuchar y luego escribir. Lo oyen dos veces y el profesor le pregunta a un alumno que contesta T y D. El profe pregunta que si están de acuerdo. Todos están de acuerdo. Pasan a hacer otros ejercicios. Les pide que levanten la mano con el lápiz arriba mientras escuchan y luego les pide que escriban.

Antes lo han estado haciendo con una grabación, pero ahora lo toca el profesor. Les obliga a tener la mano levantada y cuando terminan de oírlo lo tienen memorizado y lo escriben.

El siguiente ejercicio tiene que averiguar de los cuatro acordes que aparecen escritos, cuál es el que no está bien. T T D T. Primero les explica el ejercicio y luego les pone la grabación para que averigüen el que no está bien. Los niños empiezan a moverse y a ponerse algo nerviosos. Uno de ellos se pone un gorro y lo mueve. Otra niña está tumbada encima de la mesa.

Ahora les pide que estén pendientes solo de la mano izquierda de los cambios de T a D. Primero lo toca él en el piano y luego escuchan la grabación donde la melodía la toca la trompeta. Ahora les pide que lean el texto del libro de audición, lo lee en alto un niño. Habla de piano y fuerte y el profe les pregunta si saben lo que son los matices. La mayor parte de la clase no lo sabe pero hay una niña que sí lo sabe y entonces le pide que lo explique. Una vez explicado, lo escuchan y les pide que cuando oigan fuerte escriban una F y cuando lo oigan más suave, tienen que poner una P. Todos los alumnos levantan la mano para decir la

respuesta, pero el profesor se da cuenta de que hay un alumno que no levanta la mano y en vez de preguntar al resto, le pregunta a él. Lo vuelve a poner para que lo hagan los que no lo tienen hecho y el profesor se va a los niños que no lo entienden para explicárselo. Los niños se ponen a saltar para que el profe les vea y les pregunte. Cada ejercicio lo responde un niño.

El profesor les dice que escriban los ejercicios que les manda hacer. Uno de los niños dice que qué rollo. El profesor les dice que hagan una marca en la página 30 y 31, doblando una esquina. Les dice que hagan los ejercicios que tienen el símbolo del CD.

Resumen: La clase ha consistido en ritmo percutido donde han trabajado el contratiempo, ejercicios de audición de reconocimiento de acordes de T y D, y los matices.



## **Anexo 2. Ejemplo de notas de campo de una observación no participante**

### **Observación de una clase de primero de E. Elemental alumnos de enseñanza no integrada (Conservatorio)**

**Lunes 24 de febrero de 2014 - 18:00 horas**

La clase está formada por cuatro niñas y 5 niños. Hoy falta una niña por lo que son ocho alumnos en total. Tienen la pizarra digital encendida con un pentagrama y la clave de FA.

La profesora les pregunta por lo que vieron en la clase anterior y estuvieron viendo las escalas. Cantan la escala de DO Mayor con acompañamiento de piano. Luego lo cantan en el cuerpo: do (pies), re (piernas), mi (rodillas) fa brazos caídos, sol manos en la cadera, la brazos cruzados en los hombros, si agarrándose las orejas y do levantando las manos.

Luego cantan el arpeggio de DO. La profe les dice:mi-sol-do´y ellos lo cantan, luego sol-do-mi y cantan diferentes posiciones de los arpeggios.

Pasan a la escala de La m y les pregunta el porqué son escalas relativas. Lo hacen en el cuerpo empezando por el la manos en los hombros. Le ponen un ritmo a la escala: 4 corcheas. Luego hablan de un tipo de escala menor: armónica, con el sol sostenido. El sol sostenido se hace con los brazos a la altura de los hombros pero agarrados. Ahora el ritmo es corchea con puntillo-semicorchea y dos corcheas. Cantan la escala de la armónica con el ritmo establecido.

La profesora toca una vez la escala de DO M y los alumnos la deben reconocer, luego la escala armónica de La m y luego la escala natural de la. Reconocimiento auditivo.

Sacan el libro de entonación de Repertori. Van a cantar una canción en clave de Fa. La profesora habla sobre la clave de Fa y les va a poner unos videos sobre esta clave. Les pregunta antes a los niños, cómo se llaman las líneas y los espacios. Utilizando la pizarra y con colores, la profe les pregunta dónde se escriben una serie de sonidos y ellos van diciendo si están en el segundo espacio o tercera línea. Luego ponen el video: CÓMO LEER NOTAS EN CLAVE

DE FA. Primero lee todas las notas, luego solo las que van en las líneas y las que van en los espacios. Aparecen notas sueltas y los alumnos deben decir la nota a la que corresponde.

Después de ver los videos van a cantar la canción nº 11: “La Hora del Adiós”. La profesora canta una frase con los nombres de las notas y luego los alumnos lo cantan siguiendo con el dedo cada nota. Los alumnos que se saben la clave de Fa cantan con notas y miden con la mano. Todos lo vuelven a cantar despacio, siguiendo con el dedo el nombre de las notas. Se la van aprendiendo de memoria. Manda esta canción de memoria marcando el compás.

La profesora le pide a un alumno que le ayude a repartir las pizarras individuales y les da un rotulador a cada uno y les explica lo que van a hacer, avisándoles que es para conseguir un positivo. La profe les dice que mientras canto escribo. Les da un compás de 4/4 y un compás de modelo: fasol lasol fa fa. Los alumnos tienen que volver a escribir el compás modelo en tres compases mientras cantan, luego la profe les da 10 segundos para que escriban las plicas y el que primero termine tiene un positivo. El primero era de prueba. Lo vuelve a hacer y ahora si vale. La profesora se pasa por las mesas y comprueba que lo han escrito bien, con la doble línea, etc. Esta vez la profe cuenta hasta 20 .Vuelve a hacer otro ejemplo. Cuando ha terminado de contar les pide que levanten las manos para que no escriban nada cuando ha terminado el tiempo.

### **Anexo 3. Modelo de entrevista realizada a los profesores participantes de la investigación con estudio de caso**

#### **ENTREVISTA PARA PROFESORES DE LENGUAJE MUSICAL**

Estimado compañero/a:

Soy una doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid, que está investigando sobre los modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje del Lenguaje Musical. En este documento encontrarás algunas de las preguntas que orientarán la entrevista semiestructurada que vamos a realizar. Léelas y piensa en las respuestas. No tienes que responder ahora. En la entrevista hablaremos sobre estos temas y los que quieras o surjan, con el fin de conocer lo que piensas sobre la asignatura y la manera de enseñarla.

¡¡¡Muchas gracias por tu colaboración!!!

1. Lo primero que me gustaría saber es algo sobre ti. Cuándo empezaste a estudiar música, si tienes familiares músicos o procedes de una familia de músicos, qué estudios tienes, por qué decidiste ser profesor de Lenguaje Musical y cuantos años llevas ejerciendo como tal.
2. También me gustaría conocer dónde has trabajado como profesor de Lenguaje Musical, cuántos años llevas o has trabajado en el CIM y si has sido profesor de otras especialidades.
3. ¿Consideras que tu formación musical ha sido adecuada? ¿Te gustaron los profesores de Solfeo que tuviste? ¿Influyeron ellos en tu decisión de dedicarte a esta profesión o hubo otros factores?

- 
4. ¿Piensas que el profesor de Lenguaje Musical está suficientemente considerado por sus compañeros profesores instrumentistas? ¿Por qué?
  5. ¿Qué piensas sobre la asignatura de Lenguaje Musical? En algunos países europeos no existe y son los profesores de instrumento quiénes la imparten junto con el instrumento. ¿Qué piensas sobre ello?
  6. Centrándonos en las clases de Lenguaje Musical, si separamos en ella cuatro diferentes aspectos: ritmo, entonación, audición y teoría ¿Crees que hay algún aspecto que es más importante que el resto? ¿Por qué?
  7. ¿Consideras que el alumno aplica los conocimientos adquiridos en tu clase, en el aprendizaje del instrumento? Si la respuesta es negativa, ¿qué crees que se puede hacer para evitar que esto ocurra?
  8. Desde tu punto de vista como docente, ¿Cómo crees que se enseña mejor el Lenguaje Musical, atendiendo a cada aspecto por separado o enseñándolo a la vez? ¿Por qué? ¿Cómo lo enseñas tú?
  9. En cuanto a la metodología en tus clases, ¿cómo consideras que es mejor enseñar?:
    - a. Siguiendo el/los libro/s de la asignatura?
    - b. Usando el libro junto a otros materiales?
    - c. Sin libro y con materiales propios del profesor?
    - d. ¿Por qué? ¿Qué es lo que tú haces?
  10. ¿Qué piensas sobre los pedagogos musicales que conoces y qué es lo que más te gusta de ellos? ¿Utilizas algún elemento de ellos, o sigues a algún pedagogo en particular?

- 11.Me gustaría conocer algo sobre tus clases. ¿Puedes explicarme cuáles son tus principales objetivos, qué niveles prefieres dar, cómo organizas tus clases, si mandas deberes....?
- 12.Sobre los alumnos, ¿prefieres mantener a los mismos alumnos, curso tras curso, o no te importa cambiar?, ¿crees que hay diferencias entre los alumnos de la e. integrada y los de la no integrada?, ¿es diferente la manera de dar la clase a unos y a otros? ¿por qué?
- 13.¿Qué herramientas utilizas para evaluar a tus alumnos?
- 14.¿Qué opinas sobre el uso en las clases de las nuevas tecnologías? ¿Utilizas otro tipo de herramienta ( instrumentos de pequeña percusión, instrumentos propios de los alumnos....)
- 15.Sobre la relación con los padres, ¿mantienes un contacto frecuente con ellos? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo lo haces? (mail, teléfono, tutorías, agenda....), ¿Crees que el profesor de Lenguaje podría ser tutor de la clase?
- 16.¿Qué es lo que más te gusta de tus clases y lo que menos? ¿Te gustaría cambiar algo de ellas, con el fin de mejorar?

Muchas gracias por tu colaboración.

## Anexo 4. Ejemplo de transcripción de entrevista realizada a un profesor de estudio de caso (Fragmento)

### ENTREVISTA A ADAM

Hola, buenas tardes.

*¿Cuántos años llevas siendo profesor?* Pues yo creo que va ya para 25 años.

*¿Y desde siempre quisiste ser profesor de Lenguaje Musical?* Yo creo que de todas las asignaturas que como docente te ofrece la música, entre la interpretación y las clases colectivas, yo siempre me he inclinado por las clases de grupo y por el Lenguaje Musical, creo que por la transcendencia que tiene el Lenguaje Musical. Para mí es tremendamente importante para la formación del músico.

*¿Tienes familiares músicos o antecedentes de músicos en tu familia?* Sí, mi mamá cantaba copla, era artista y mi padre era bailarín. Y entonces mi padre bailaba tango, fue campeón en un Campeonato Nacional en Uruguay y mi madre, así se conocieron, luego se casaron y luego ella dejó de cantar.

*¿Y en tu formación musical, qué destacarías de ello, cuando empezaste a estudiar?* Yo empecé realmente, aprendiendo de mis hermanas. En aquella época, te estoy hablando de hace casi 50 años, en mi país de origen que es Uruguay, es un país muy culto. En todas las casas solía haber un piano, no? Era la tradición. Eso solía también pasar en España. En muchas casas había un instrumento musical, aunque esta tradición se fue perdiendo con el tiempo. Y entonces las que estudiaban música eran mis hermanas mayores, pues yo soy el pequeño, y yo aprendí de ellas, a tocar el piano, la guitarra, el violín, y tal, aprendí de ellas. El piano, en aquel momento, para nosotros, cuando éramos niños, era un juguete. Era un juguete, que nos tirábamos ahí jugando, cantando y tal, y así aprendí. Luego ya recibí una formación con una profesora y tal, pero al principio, fue así.

*Y luego, ¿toda tu formación está allí, en tu país de origen, o te viniste a España?* No, no, no, no. Yo cuando acabé el bachillerato en Uruguay, que tenía 18 años, la opción que tenía era de estudiar una carrera, que era la que querían mis padres, quería que estudiase Derecho, ya que mi padre era político y tal y quería hacer eso. En Uruguay se acababa de salir de una dictadura, una dictadura muy muy larga y muy muy fea. Y entonces no había ninguna opción artística, porque yo siempre he querido ser músico, en realidad ¿no? Y yo veía que no había esa posibilidad de formación en Uruguay. Entonces se me planteó primero Buenos Aires, y yo consideré que Buenos Aires era más de lo mismo, no era tampoco pegar un salto cualitativo. Y las otras dos opciones que barajamos en casa con mi familia eran o Estados Unidos o España. Y a mí como el inglés me costaba mucho, me costaba mucho en el instituto y en el colegio pues decidí España, claro. Y Empecé a estudiar aquí, cuando llegué, hice una prueba en el Conservatorio, que estaba en el Teatro Real, en Ópera. Ahí fue Rafael Campos mi primer profesor, y ya te contaré (entre risas) en otra ocasión, como entré al Conservatorio.

*¿Y te viniste con 19 años?* No, con 18, el bachillerato lo acabé con 18. Y me vine y yo le dije a mi padre, mira yo no quiero ni ser abogado, no quiero ser político.....(risas)

*¿Y qué estudiaste en el Conservatorio?* Pues mira, en el Conservatorio piano, la carrera de piano y guitarra.

*¿A la vez? Si, a la vez*

Yo estudié piano y guitarra. La guitarra la dejé, no la terminé, estuve con un maestro muy bueno, que se llamaba José Manuel Fernández, que luego se fue a Asturias, el Lenguaje Musical me lo daba Rafael Campos y el piano, una excelente profesora, M<sup>a</sup> Teresa Gutierrez.

*Ah! M<sup>a</sup> Teresa Gutierrez, esa fue mi profesora, de la Cátedra de Carmen Diez. (risas de él)*

Pues esa fue mi profesora, fue la que me sacó para adelante. Siempre digo que ella convirtió a un mal pianista en un pianista mediocre, y eso tiene mucho mérito ( risas).

*Y estudios de Composición hiciste?*

Hice el Superior. Luego yo ya, como me dí cuenta de que el instrumento requería un esfuerzo extraordinario que yo no estaba dispuesto a darle, me dediqué a unas actividades más intelectuales de la música como es la composición, la armonía, la improvisación. Otro tipo de caminos musicales que no, digamos, no necesitaba ese trabajo diario de seis horas. De hecho para terminar la carrera de piano le estaba dedicando al piano cinco o seis horas diarias, y a mí no me salían las cuentas en ese sentido, ya que era algo que necesitaba para mi formación, pero no como para ser pianista. Tuve que dejar la guitarra también a mitad de camino...

*Y has sido profesor de más cosas?*

Yo cuando empecé a trabajar allá por el año 92 en la Escuela Municipal de Música de Mejorada del Campo, fíjate que me parecía que estaba lejísimos y estaba a 18 km de Madrid, tuve que dar Lenguaje Musical, Guitarra y Piano. El perfil mío iba por allí. Allí estuve hasta el año 99. Y ya empecé a trabajar en diferentes conservatorios de la Comunidad de Madrid, a partir del año 2000.

*Desde el año 2000 estás trabajando en Conservatorios de Madrid?*

Si, Y ahora que estoy en el Centro Superior Caterina Gurska.

*Y en el Centro Integrado, cuántas veces has trabajado?*

La primera vez que vine fue en el 2011 y luego de manera intermitente hasta ahora.

*Y ya que has estado trabajando en otros conservatorios y en el Centro Integrado, encuentras que hay diferencias entre los alumnos de Conservatorio y los alumnos de la Enseñanza Integrada?*

Si, hay diferencias muchas y para bien. Creo que el Centro Integrado, la pena es que no haya más. Estuve trabajando también en otro Centro Integrado, en el Moreno Torroba, pero solo es para alumnos de Secundaria. Creo que es un centro, para mí, como explicarlo, de altísima calidad, de gran excelencia, de que todos aquellos niños que tengan una inquietud artística y que tengan esta posibilidad pública, me parece..... vamos....

*Pero tú en tus clases de Lenguaje, notas diferencia en tus alumnos?*

Sí si si si si, la noto porque en el Conservatorio, al trabajar por la tarde en el Conservatorio, los niños ya vienen quizás un poco cansados de todo el día, y aquí están con toda la energía y veo que el nivel musical y el nivel de formación diría yo, o de aprendizaje absorbe mucho más siendo una enseñanza integrada que siendo una enseñanza que está apartada, como es el Conservatorio.

*...que no es obligatoria..... que no está metida dentro de los estudios generales...*

Si, no no y el nivel... y sobre todo hay una cosa que se da en el Centro Integrado que se da menos en el Conservatorio, es la formación plena artística: tiene una cosa que es una clase de danza, movimiento, lenguaje musical, clase colectiva

Si, yo creo que influye pero para bien. En el Conservatorio pueden ser alumnos de diferentes edades. En un primero de grado elemental se pueden encontrar niños de 8, 10 e incluso de 12 años. Entonces eso dificulta la enseñanza, ya que los niños están en diferentes momentos de aprendizaje. No aprende igual un niño de 8 años que uno

*Entonces en las clases, si tuvieras un mismo grupo en el integrado y en el conservatorio, no podrías plantearlas de la misma manera o sí?*

Lo que pasa es que aquí pasa una cosa que hay que contemplar , que es que aquí se hace una prueba y, por lo general, los niños que más alta calificación sacan entran en el integrado y los que menos calificación obtienen van al Conservatorio, corrígeme si me equivoco.



## **Anexo 5. Ejemplo de entrevista realizada por mail para la investigación con estudio de caso (Fragmento)**

### ENTREVISTA PARA PROFESORES DE LENGUAJE MUSICAL

Estimado compañero/a:

Soy una doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid, que está investigando sobre los modelos de enseñanza y estilos de aprendizaje del Lenguaje Musical. En este documento encontrarás algunas de las preguntas que orientarán la entrevista semiestructurada que vamos a realizar. Léelas y piensa en las respuestas. No tienes que responder ahora. En la entrevista hablaremos sobre estos temas y los que quieras o surjan, con el fin de conocer lo que piensas sobre la asignatura y la manera de enseñarla.

¡¡¡Muchas gracias por tu colaboración!!!

1. Lo primero que me gustaría saber es algo sobre ti. Cuándo empezaste a estudiar música, si tienes familiares músicos o procedes de una familia de músicos, qué estudios tienes, por qué decidiste ser profesor de Lenguaje Musical y cuantos años llevas ejerciendo como tal.

Mi familia materna ha estado ligada a la música a través de la danza y el canto. Mi madre ha bailado desde niña (clásico y español) y a ello dedicó su desarrollo profesional como docente. De niña, la he acompañado en multitud de ocasiones en sus clases. Además, mi tía cantaba canción española, copla.. Desde siempre han pertenecido a una agrupación artística y ese ambiente lo viví desde pequeña.

Mis primeros estudios musicales, a través del piano, fueron a los 7-8 años con la pianista que acompañaba a mi madre en sus actuaciones, y enseguida ingresé en el Conservatorio de mi ciudad donde cursaba la especialidad de piano. A los 14 años, comencé a estudiar también un instrumento melódico, el violoncello. Gracias a esto, y a las experiencias musicales vividas en grupo (orquesta sinfónica, coro, coro de cámara..) encontré mi camino profesional a través de la música.

2. También me gustaría conocer dónde has trabajado como profesor de Lenguaje Musical, cuántos años llevas o has trabajado en el CIM y si has sido profesor de otras especialidades.

Desde jovencita he dado clases privadas reforzando a alumnos de mis propios profesores del Conservatorio. Más tarde, empecé a trabajar en una Escuela de Música privada y posteriormente trabajé como profesora de LM en el CIM durante 4 cursos. Actualmente, llevo 5 cursos trabajando en otro Conservatorio de mi Comunidad.

3. ¿Consideras que tu formación musical ha sido adecuada? ¿Te gustaron los profesores de Solfeo que tuviste? ¿Influyeron ellos en tu decisión de dedicarte a esta profesión o hubo otros factores?

Valoro de forma positiva la formación que recibí aunque tuve diferentes experiencias, unas mejores que otras.

Mi profesora de Solfeo era una buena profesora, con mucha dedicación y cariño hacia sus alumnos. Aunque debo contextualizar esas enseñanzas dentro de una orientación muy tradicional, donde no se trabajaban todos los elementos musicales por igual. Fue una enseñanza muy centrada en la lectura, la entonación y el dictado melódico. Esto me ha aportado mucho, pero también me ha creado bastantes

lagunas que he ido supliendo en una etapa posterior. Actualmente, intento seguir aprendiendo y enriqueciendo mi formación. Aprendo mucho con mis alumnos en mis clases, de mis compañeros, en los cursos de formación de profesorado en los que participo y en formación externa que me resulta interesante.

El factor más decisivo para dedicarme a la música, fue la gran suerte de tener durante años un profesor de Orquesta y Coro que nos animó a muchos estudiantes de mi generación a estudiar un 2º instrumento y conocer mucho material sinfónico, coral, tener la suerte de tocar en muchos conciertos, viajar por Europa en diferentes ocasiones, tocar ópera en el foso de un teatro...

4. ¿Piensas que el profesor de Lenguaje Musical está suficientemente considerado por sus compañeros profesores instrumentistas? ¿Por qué?

He tenido buenas experiencias en los centros donde he impartido la asignatura. He intentado siempre entenderme con ellos y tratar de respetar el trabajo de los demás y que se considerase el mío propio.

Como en otros ámbitos de la vida, hay compañeros con los que se tiene más afinidad y otros menos. También se dan personalidades muy variadas.

En general, mis experiencias han sido buenas con los compañeros. Considero más importante la consideración por parte de los alumnos, que sientan y entiendan que están aprendiendo de una forma lúdica pero profunda.

5. ¿Qué piensas sobre la asignatura de Lenguaje Musical? En algunos países europeos no existe y son los profesores de instrumento quiénes la imparten junto con el instrumento. ¿Qué piensas sobre ello?

Creo que es una asignatura fundamental que debería ser mucho más transversal. Es decir, puedo imaginar una clase de instrumento no sólo basada en el desarrollo de la técnica, sino que trabaje el lenguaje musical, que es la materia prima de cualquier docente musical, a través del instrumento. Si en esos casos de países europeos, los profesores de instrumento trabajan el lenguaje musical desarrollando los elementos de la música (forma, ritmo, armonía y melodía) a través del instrumento, me parece bien.

## **Anexo 6. Ejemplo de transcripción de entrevista colectiva al grupo de 2º de enseñanza profesional de Lenguaje Musical**

**Jueves 26 de abril de 2010 - 15:45 horas.**

**Participantes: 4 alumnas y 5 alumnos.**

ENTREVISTADORA: Buenas tardes. Estoy con el grupo de 2º de Lenguaje Musical de Marta y les voy a hacer una entrevista colectiva sobre los modos o formas que su profesora tiene para enseñar y las que ellos tienen para aprender el Lenguaje Musical.

La primera pregunta o tema que me gustaría tratar es, si después de vuestra experiencia que tenéis, 6 años en Lenguaje Musical, es si creéis que tenéis todos los conocimientos necesarios para desenvolveros en la música, los tenéis aprendidos o si todavía creéis que os haría falta algo.

Alumno 1: Sí, yo creo que tenemos los conocimientos básicos para seguir bien con Armonía y la música.

Alumno2: Pues yo creo que, si nos gusta y vemos que se nos da bien, pues está bien seguir adelante y..

ENTREVISTADORA: Pero tú crees que ¿te falta algo por aprender del Lenguaje Musical?

Alumno 2: Hombre, pues expertos no somos. Yo creo que siempre nos falta algo por aprender.

ENTREVISTADORA: Y a ver vosotros dos ¿qué pensáis?

Alumno 3: Tenemos los conocimientos necesarios. Está bien.

Alumno 4: Después de seis años yo creo que está bien.

ENTREVISTADORA: A ver, por la zona de las chicas, ¿qué pensáis?

Alumna 1: Que nos falta algo

ENTREVISTADORA: ¿Que os falta algo? ¿Y a vosotros?

Alumna 2: Yo creo que más adelante nos faltará

ENTREVISTADORA: que os faltará.

Alumna 3: Lo básico lo tenemos

ENTREVISTADORA: Mi opinión es que creo que las chicas han dado una respuesta muy acertada, ya que el pensar que uno lo sabe todo es sobrevalorarse en exceso. Siempre hay algo que aprender. Pero lo que yo os preguntaba es si creéis que tenéis las herramientas necesarias para poder afrontar cualquier problema musical que se os presente.

Alumna 2: Yo creo que si

Alumnos 3 y 4: Nosotros creemos que no, alguna cosa nos faltará.

Alumno5: Creemos que tenemos los conceptos básicos.

ENTREVISTADORA: En este último año, con la profesora que es nueva ¿Cómo os habéis sentido en clase?

Alumno 2: Muy bien, educa muy bien.

Alumno 3: Yo creo que bastante bien porque da la clase un poco más divertida, con lo que te entran mejor las cosas.

Alumno 4: Yo creo que da la clase para personas de nuestra edad.

ENTREVISTADORA: ¿Que está adaptada a vuestra edad?

Alumno 5: Sí, que nos viene bien

ENTREVISTADORA: ¿Vosotras qué pensáis? Podéis decir cosas o aspectos que no os gusten de la clase, también.

Alumna2: Yo creo que la profesora ahora está bien. La anterior era muy exigente.

Alumna 3: La otra agobiaba un poco.

ENTREVISTADORA: ¿Y os sentíais mal en la clase?

Alumna 3: Sí. Con ésta, es muy buena pedagoga. YO creo que para que te interese más, hace cosas que a lo mejor no son tan importantes, pero son de investigar.

ENTREVISTADORA: ¿Habéis visto nuevos aspectos del Lenguaje que en otras clases no hayáis visto?

Alumno 5: Si, por ejemplo la fuga. Nunca hemos hecho una fuga. Nunca la habíamos interpretado.

Alumna1: Hacemos ritmo y nos divertimos. En cambio, el año pasado, era un horror llegar a clase y este año sí nos gusta.

ENTREVISTADORA. Os gusta la clase?

Alumna 2: Sí

ENTREVISTADORA: ¿Qué aspectos o estrategias novedosas habéis visto en la clase?

Alumna 3: La forma de hacer dictados

Alumna 4: Me parece mejor, haciéndolo las veces que se necesite, no las que uno quiera.

Alumna 1: Las establecidas.

Alumno 3: Bueno, pues yo creo que está bastante bien, por ejemplo, este trabajo que estamos haciendo, el de la fuga. Y también lo de mandarnos obras para componer,

que eso los demás profesores no lo mandan, y yo creo que es una forma muy buena de aprender.

Alumno 1: Que a mí me ha encantado eso de que nos deje componer, porque yo creo que es bastante divertido.

ENTREVISTADORA: A ti te ha encantado, ¿no?

Alumno 1: Sí

Alumno 2: Yo también digo eso y...que sí que se nota que nos está preparando para la armonía. Nos está preparando y nos da herramientas para hacerlo.

Alumno 5: También lo de tocar instrumentos viene bien para nosotros.

ENTREVISTADORA: Es un nuevo aspecto, ¿no? Utilizáis vuestro instrumento en la clase de Lenguaje.

Alumna 2: Habla más con nosotros y nos da una idea de cómo hacíamos los dictados antes y cómo los hacemos ahora. Nos explica cómo hemos progresado.

ENTREVISTADORA: Eso es otra parte importante, ¿no?

Alumno 2: Sí, el trabajo está más organizado.

ENTREVISTADORA: ¿Hay buena comunicación entre la profesora y vosotros?

Alumna 4: Si.

ENTREVISTADORA: ¿Tenéis confianza como para contarle que tenéis un problema con algún aspecto que no os sale?

Alumno a 1: Sí, y además lo del transporte... transportar me ha servido mucho.

ENTREVISTADORA: ¿Algún aspecto más que queráis añadir?



Alumno a 1: Pues que si nos da alguna clase de teoría, yo la entiendo muy bien, porque lo explica muy bien.

ENTREVISTADORA: Se expresa bien, no? Muy bien. De acuerdo. ¿Queréis aportar algún aspecto más? ¿No tenéis nada que no os haya gustado o que creáis que se pueda mejorar?

Alumno 1: NO, bueno, lo único, los puntos negativos por llegar tarde.

Alumna 2: AH, Sí, porque llegas cinco minutos tarde y...

Alumno 1: no, un minuto y medio.

Alumna 2: Sí, basta que ya haya pasado la hora de en punto para que te apunte.

ENTREVISTADORA: Es decir, es estricta en el aspecto de la puntualidad, ¿no? Otro aspecto es el de los deberes. ¿Os manda mucho trabajo, poco, mucho, lo suficiente?

Alumno 3: Si nos va a mandar un trabajo largo lo dice con antelación, pero normalmente no suele mandar así mucho.

ENTREVISTADORA: Que más queréis decir de la clase. ¿Qué os ha parecido?

Alumno 5: Constructiva.

Alumno 4: Formativa

ENTREVISTADORA: ¿Hacéis movimiento en la clase?

Alumno 1: Sí, como ella es percusionista hacemos algo. Y eso ayuda.

Alumno 2: Sí, pero yo creo que sobre todo, el uso de instrumentos. Que entra mejor lo que explica si lo pruebas en el instrumento. Todo lo del Lenguaje Musical, todos los contenidos.

ENTREVISTADORA: ¿A alguno de aquí le gustaría ser profesor de Lenguaje Musical? ¿Os lo habéis planteado?

Todos: (risas) No.

ENTREVISTADORA. ¿No? ¿Cual es vuestra aspiración? ¿Qué os gustaría ser?

Alumno 4: Yo no lo sé todavía. Solo tengo 14 años.

Alumno 3: Concertista.

ENTREVISTADORA: ¿Te gustaría ser compositor?

Alumno 3: No,

ENTREVISTADORA: ¿Mejor instrumentista?

Alumno 3: Sí

ENTREVISTADORA: Otro aspecto, el de la evaluación.¿ Os ha preguntado alguna vez, qué pensáis vosotros de vuestro aprendizaje?

Alumna 2: No, nos ha dado datos alguna vez.

ENTREVISTADORA: Os ha dado datos. Ella os ha dicho cómo os ve y si habéis mejorado...

Alumna 1: Sí, no a nivel individual sino más bien colectivo y eso no se, a mí me ayuda para tener más confianza.

ENTREVISTADORA: ¿Alguna cosa más?

Alumna 3: Antes, con los demás profesores cuando ibas a hacer un examen o te preguntaba individual, te ponías muy nervioso y te metía mucha prisa. Ella lo hace de manera que quién lo quiere hacer tiene un positivo, y si no lo quieres hacer o te pones nervioso, no te quita nada y eso te ayuda a que te salga bien, y te deja repetirlo. Pero es que había otros profesores que te ponen muy nervioso, no te dejan repetirlo y te ponen mala nota, y entonces no te ayuda.

Alumna 4: Y te ayuda conseguir puntos extra.

ENTREVISTADORA: ¿Creéis que el sistema de los puntos positivos hace que todos colaboréis?

Alumno 1: Sí, sin duda.

Alumno 5: Nos ayuda mucho a animarnos con los puntos positivos

Alumna 3: También nos dice lo que vale cada aspecto. Nos dice si el trabajo vale el 40% y eso nos ayuda.

ENTREVISTADORA: Creo que para ser la última profesora, del último curso, os lleváis un buen sabor de boca.

Alumna 1: Las clases se llevan bien, no son muy pesadas. No es todo muy serio, hay un buen clima.

Alumno 2: Las clases son muy divertidas y muy entretenidas.

ENTREVISTADORA: Muchas gracias por vuestra colaboración.

**Anexo 7. Modelo de una encuesta de opinión de los alumnos de 2º**  
**E. Profesionales sobre la clase de Lenguaje Musical del curso**  
**2015/2016**

Estimado alumno:

Soy una profesora del CIM que está realizando la tesis doctoral sobre modelos de enseñanza y aprendizaje del Lenguaje Musical. Es una investigación cualitativa basada en estudios de caso de profesores de Lenguaje Musical del centro. Me gustaría que pudieras colaborar conmigo, dándome tu opinión sobre algunas cuestiones importantes para mi investigación. La encuesta es anónima por lo que las respuestas deberían ser lo más sinceras posibles aunque resulten “políticamente” incorrectas. El sujeto de estudio es el profesor y su manera de enseñar, no el alumno.

Te agradezco la colaboración prestada.

**Segundo de E. Profesional**

1. Este año es el último que has estudiado Lenguaje Musical en el CIM. Después de seis años cursando esta asignatura, me gustaría que reflexionaras un poco sobre ella.
  - a. ¿Qué aspectos de la asignatura te han gustado más y por qué?
  - b. ¿Qué aspectos de la asignatura te han gustado menos y por qué?
  - c. Con todos los profesores que has tenido, has aprendido algo. ¿Qué profesor crees que ha sido importante para ti y por qué?
  - d. ¿Qué profesor ha sido menos significativo para tu aprendizaje y por qué?
  - e. ¿Cómo crees que el Lenguaje Musical que has aprendido a lo largo de estos años, te ha servido en el estudio del instrumento? Explica un poco tu respuesta.

- f. ¿Cómo crees que podrían mejorar las clases de Lenguaje Musical? ¿Se deberían hacer otras cosas, las mismas? Razona tu respuesta.
- g. Para terminar, ¿qué te ha parecido este último curso? ¿Ha cumplido todas tus expectativas? Valora el desarrollo de las clases y su aportación a tu educación musical.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

## **Anexo 8. Ejemplo de transcripción de entrevista no estructurada utilizando el método del mapa de incidentes críticos (fragmento)**

### **Profesor Juanjo**

J: Juanjo

E: Entrevistadora

Después de saludar, pedir permiso para grabar y explicar que la entrevista es en formato no estructurado al profesor Juanjo, él contesta:

J: *“Pero me ayudas porque yo de esto no sé nada, no soy técnico”.*

E: No quiero influir en lo que digas, quiero que la entrevista sea como una conversación, quiero que fluya y tú digas todo lo que se te venga a la cabeza, yo tengo unos temas que me interesan y que preguntaré a medida que la conversación lo permita.

J: *“Vale, así es mejor”*

E: Voy a basar el inicio de la entrevista en un trabajo hecho anteriormente por otro investigador (entrego una hoja con el río serpenteante a Juanjo).

Éste es el río de la vida, por favor visualiza tu vida musical desde el comienzo como un río serpenteante en el que cada curva marca un momento clave en tu decisión de ser profesor de música y cómo todos esos momentos te han llevado hasta el punto en el que estás ahora. Por favor escribe los momentos claves hablando al mismo tiempo y contándome de qué forma fueron relevantes en tu camino.

J. *“Excepto cosas que olvide, lo veo clarísimo, hay muchas cosas que veo clarísimas. Empecé siendo un alumno de un simple acordeón que en España funcionaba fatal, la enseñanza del acordeón daba lástima de llorar, entonces tuve un profesor que a lo mejor sabía tocar*

*más que yo tres meses más, y era mucho mayor que yo, pero tres meses más. El acordeón lo oí un día y me gustó, me lo enseñó precisamente una niña que se llamaba Constanza. Enseguida empecé en el conservatorio a estudiar Solfeo y la verdad es que fue un cambio importante, El acordeón lo seguí estudiando hasta que un día viera un pianista, un niño prodigio, quiero decir, que ahora es un profesor muy bueno y... el acordeón se quedó ahí. Entonces me encontré con el piano, fui trabajando con él un tiempo y todo esto se enreda bastante con otro elemento que es los estudios de la enseñanza general y entonces, más o menos a la vez, se viene a mezclar el inicio de mis estudios como violonchelista, como compositor que no fui, éste lo abandoné, bueno, todas están abandonadas. Es muy curioso, he empezado y ninguna se ha quedado, ¡qué curioso! Y... matemáticas que también se quedaron por ahí, por el camino. Hasta que ya me deshice de las matemáticas y llegué al punto más importante en el que sigo con el violonchelo, el piano, la armonía y no sé qué más. Pero en ese momento llegas a los 25 años y dices: "Caray... en la mano no tengo nada, vamos a ver qué tal en este trabajo que me han ofrecido". Pues descubro que es muy divertido dar clases de solfeo, es divertidísimo. Así que dejo el violonchelo. La composición la dejé porque no me gustaba cómo se trabajaba, no veía que me dejaran abrirme, más bien cada vez que me enseñaban algo en armonía o de contrapunto o de composición, yo sentía que me cerraban y entonces llegó un momento en el que lo abandoné porque a mí no me decía nada, yo era un mal alumno en realidad, de todas esas cosas. Lo tuve que dejar porque nadie me abría el camino. Bueno, hubo un profesor que sí que me abrió el camino durante dos años, pero era solo de armonía, que luego asocié a otras cosas cercanas a la composición como el contrapunto y la fuga. Esto viene a cerrármelo el que yo tenía que ganarme el sustento y entonces ya me agarré al Solfeo. Pero lo más importante del Solfeo no es el Solfeo en sí mismo, es que tuve la suerte de que trabajaran conmigo dos profesoras que me pusieron el orden de un trabajo en grupo. Que ahora están muy desprestigiadas. Yo no, yo las sigo reconociendo. Ellas son Encarnación López de Arenosa que es o era la catedrática de Lenguaje Musical en el Superior, y Elisa Roche, que no fue solamente catedrática del Superior sino también... yo no alcancé a terminar con ella... la nombraron asesora, no sé que nombre le dieron pero era la encargada de organizar el plan LOGSE. Así que terminé trabajando con una sustituta suya y ahí fue cuando terminé. Aquí me dieron todas las*

*pautas para poder trabajar con grupos, y ahí es donde yo empecé a plantearme por qué no llegar a profesor de lenguas musicales y ya empecé yo también a cambiar muchas cosas. Se puede hablar entonces de mi ruptura con mis compañeros de Lenguaje Musical. Con lo cual no es que yo sea un compañero solitario sino que he conseguido romper un sistema, una dinámica de trabajo de Lenguaje Musical. La he roto completamente y empecé a buscar en Segovia. Si este sistema no sirve entonces ¿hacia dónde voy? (Tiempo pensando).*



## **Anexo 9. Ejemplo de entrevista realizada por mail para la investigación-acción**

### **ENTREVISTA PARA PROFESORES PARTICIPANTES I-A**

1. Lo primero que me gustaría saber es algo sobre ti. Cuándo empezaste a estudiar música, si tienes familiares músicos o procedes de una familia de músicos, qué estudios tienes, desde cuándo eres profesora de Primaria.

Empecé a estudiar música con siete años en la Escuela Municipal de Música “Manuel de Falla” de Alcorcón. Mi padre estudió piano completo aunque nunca se dedicó a ello. La familia de mi padre tiene mucha relación con la música, siendo mis tías grandes aficionadas. Estudié el solfeo completo y varios cursos de piano. Después, hice la diplomatura en Magisterio: Educación Musical. Más tarde aprobé las oposiciones por esta especialidad. Siempre ha sido profesora de música, sin embargo, en la actualidad y desde hace tres años imparto las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Sociales y Plástica en el CIM Padre Antonio Soler. También soy licenciada en Musicología y actualmente estudio el Máster en Musicología Aplicada en la Universidad de Logroño.

2. También me gustaría conocer dónde has trabajado anteriormente como profesora de Primaria especialidad en Música, cuántos años llevas trabajando en el CIM y si has sido profesora de otras especialidades.

Aprobé las oposiciones en el año 2007. He trabajado en diferentes colegios de la Comunidad de Madrid: Getafe, Parla, Madrid capital, Torreldones y San Lorenzo de El Escorial.

3. ¿Consideras que tu formación musical ha sido adecuada? ¿Te gustaron los profesores de Solfeo que tuviste? ¿Influyeron ellos en tu decisión de dedicarte a esta profesión o hubo otros factores?

Recuerdo el solfeo como una asignatura muy aburrida. Éramos muchos en clase y la enseñanza era mecánica. No, ellos nos influyeron en mi decisión. Pero, se me daba bien y tenía facilidades para lograr los objetivos de los cursos sin mucho esfuerzo.

4. Como profesora de Primaria especialista en Música, ¿cómo te sientes en el CIM al impartir otras asignaturas diferentes de Música? ¿Introduces de alguna manera, la música en tus clases?

Es algo extraño no dar la asignatura de música, pero, como bien señala la pregunta, suelo introducir la música y el arte en casi todas las asignaturas, sobre todo en Sociales. Trabajar en proyectos conjuntos con otros profesores, para globalizar las enseñanzas también es un recurso que utilizo mucho.

5. Explica brevemente los motivos o causas que te hicieron el curso pasado impartir la asignatura de Historia sin el uso del libro. ¿Qué resultados obtuviste de esa experiencia? ¿Qué beneficios, si los ha habido, te ha reportado profesionalmente como docente?

Decidí no usar libro en la asignatura de Sociales, porque me parece que los materiales realizados por las diferentes editoriales son muy deficitarios. En ellos se trabaja la repetición, la mecanización de los aprendizajes y la acumulación de datos. Trabajar sin libro, suponía abrirme a la creatividad, la búsqueda de materiales y nuevas formas de impartir y enseñar. Trabajar sin libro, suponía, además, utilizar las nuevas tecnologías, así creé un blog desde el cual poder organizar toda la información.

Los niños aprendieron a trabajar en equipo, a buscar información y aprenderla de forma significativa. Fue una gran experiencia que he repetido este año.

6. Como profesora integrante del proyecto de Investigación-Acción del curso pasado: Un Misterio en el Monasterio, ¿qué efectos, si los ha habido, has tenido con la realización del mismo? ¿Ha modificado, de alguna manera, tu forma de impartir clase?

Sí, como vengo diciendo, se pasó de un modelo de enseñanza basado en la repetición y en el libro como protagonista, a otro en el que el alumno debe buscar información, redactarla, exponerla y hacerla suya. Los grandes logros vinieron referidos a la utilización de las nuevas tecnologías y a la actividad “Los sabios de la semana”. En ella, cada pareja de estudiantes realizaban pequeños talleres y maquetas de gran calidad e interés. También, fue significativa la parte de globalización con música.

7. ¿Qué aspectos del trabajo realizado conjuntamente en el Laboratorio Musical cambiarías, siempre con el fin de mejorar?

Las clases conjuntas fueron excelentes. No cambiaría nada.

8. Como tutora de los alumnos participantes en el proyecto, ¿qué efectos, si los hubo, produjeron en ellos la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje?

Los niños y niñas aprendían con alegría. Sus aprendizajes se hicieron significativos y consistentes.

9. ¿Qué reflexiones y comentarios has podido recopilar de tus alumnos sobre este proyecto?

En el blog hay muchos comentarios al respecto.

<http://unmisterioenelmonasterio.blogspot.com.es/>

10. En las sesiones del Laboratorio Musical, se integraban aspectos curriculares de la asignatura de Historia con los de Lenguaje Musical. ¿Qué beneficios crees que les ha reportado a los alumnos la integración de esos conocimientos?

Creo que esto es esencial en un centro como el nuestro. Los niños y niñas deben saber y sentir que la enseñanza no está dividida en estamentos. Relacionar la música con otras áreas, les abre un universo de ideas conectadas entre sí. Garantizamos la comprensión de los aprendizajes y su motivación.

11. En cuanto a la metodología en tus clases, ¿cómo consideras que es mejor enseñar?:

- Siguiendo el/los libro/s de la asignatura?
- Usando el libro junto a otros materiales?
- Sin libro y con materiales propios del profesor?

¿Por qué? ¿Qué es lo que tú haces?

Bueno, realizo las tres propuestas. En algunas asignaturas no tengo libro (sociales), en otras lo uso como herramienta junto a otros materiales y también, en ocasiones, como matemáticas, es el eje de la programación.

12. Me gustaría conocer algo sobre tus clases durante el desarrollo del proyecto. ¿Puedes explicarme cuáles fueron tus principales objetivos, cómo organizabas las clases, si mandaste deberes?

Yo nunca mando deberes de Sociales, pero sí había que preparar pequeños proyectos de investigación por parejas o individuales que los niños deben exponer en clase para sus compañeros. La asignatura está dividida en seis unidades. Al principio de cada una de ellas, se formaban los grupos o parejas y se les daba un tema y una fecha. Ellos sabían de antemano que día tenían que exponer y eso ayudaba mucho en su organización.

13. ¿Qué herramientas utilizas normalmente para evaluar a tus alumnos? ¿Utilizaste alguna herramienta nueva de evaluación durante el proyecto?

Al final de cada unidad, se realizaba un control. También se corregía el cuaderno y las actividades realizadas.

14. En relación a los padres, ¿qué efectos produjo la realización del proyecto? ¿Cuál ha sido el grado de satisfacción? ¿Su valoración fue positiva o negativa?

Los padres estaban muy contentos. Al principio, hubo alguna opinión de duda con respecto al uso del blog y el ordenador, pero después desaparecieron.

15. Por último: ¿Qué es lo que más te gusta de tus clases y lo que menos? ¿Te gustaría cambiar algo de ellas, con el fin de mejorar?

De mis clases, valoro la claridad y la forma de llevarlas. Tengo metas claras que me hacen no perderme en otras cuestiones. Los contenidos curriculares son importantes pero nunca olvido mis objetivos finales. En función de cómo es mi clase, elaboro unos u otros, pues cada clase es de una forma y necesita unas cosas diferentes (trabajo en equipo y cohesión, normas de convivencia, autoestimas dañadas, estudio y trabajo, trabajo con las familias etc).

Me gustaría sin embargo, tener más tiempo para la elaboración de materiales, disponer del aula de informática con mayor frecuencia y lograr una mayor comunicación y globalización con mis compañeros de trabajo.

Muchas gracias por tu colaboración.

## **Anexo 10. Grupo de discusión con los padres de alumnos de 4º Primaria**

### **Investigación Acción**

Fecha: 16 de Junio de 2016

Participantes: Cinco padres y seis madres. Dos profesoras del proyecto: E= entrevistadora.

Lugar: Sala polivalente del CIM Padre Antonio Soler.

Contexto: Las profesoras encargadas del proyecto de integración curricular e innovación metodológica han convocado a los padres de los alumnos de cuarto de primaria/tercero de elemental, participantes del mismo, para presentarles un resumen de todo lo realizado durante el curso. En dicha presentación, los alumnos realizaron una muestra de actividades prácticas seleccionadas por las profesoras y representativas de cada unidad didáctica. Finalizada la presentación, un pequeño grupo de padres fueron invitados a participar en el grupo de discusión que la doctoranda, que actuó de moderadora, preparó.

#### **Presentación:**

Hola, buenas tardes. Como muchos de vosotros ya sabéis, estoy realizando una tesis doctoral cuyo título es: *Modelos de Enseñanza del Lenguaje Musical*. La dirige el Dr. Luis Fernando Vílchez Martín, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La tesis está centrada en la observación de profesores de Lenguaje Musical y mi experiencia docente en ese mismo campo. Para la obtención de datos, estoy realizando, entre otras técnicas, el grupo de discusión, que es un tipo de conversación grupal que mantendremos ahora, gracias a vuestra colaboración. Mi compañera me ayudará en la tarea de observar y recoger datos y yo actuaré de moderadora. Quiero pedir os autorización para grabar esta discusión que luego será transcrita y pasada al papel, con el fin de ayudarme en la recolección de información. Los datos obtenidos serán utilizados en la tesis. Si me dais vuestra conformidad continuamos.

La dinámica de la sesión será la siguiente. Conocido el tema a tratar, que es el proyecto que han realizado vuestros hijos, iré presentando algunas cuestiones con el fin de iniciar la conversación. Podéis participar en el momento que decidáis y podéis plantear todas las cuestiones que surjan relacionadas con el tema. Tenemos unos 30 35 minutos de tiempo, antes de vuestra reunión con la tutora.

Muchas gracias por vuestra colaboración, de manera anticipada.

E: La primera cuestión que nos gustaría plantearos es la siguiente: ¿Cómo habéis visto y cómo han vivido vuestros hijos este proyecto? Aspectos positivos y negativos. ¿Qué ha supuesto para vosotros, los padres?

Madre 1: Al principio mi hijo estaba un poco preocupado, porque no había libros. No sabía cuál era el contenido de la asignatura y estaba un poco preocupado por eso. Pero luego, estaba contento porque se le han quedado las cosas muy bien, mucho mejor. Al principio un poco desorganizado por no tener libro pero luego bien, entraba en el blog y decía: pues esto lo hemos visto y muy bien. Las actividades conjuntas le han encantado y el combinar las sociales con la música también.

Madre 2: Los padres nos hemos tenido que poner de acuerdo para llevarles y que hicieran el grupo de trabajo, pero han aprendido más. Luego, lo que es aquí las actividades que habéis hecho, pues yo no me he enterado. Ellos vienen aquí hacen sus cosas y...

E. ¿Os han contado lo que hacíamos en las clases?

Madre 2: Ellos dan por hecho que lo que hacen, es esto. Ellos no han pensado que es un proyecto innovador.

Madre 1: En el caso de mi hija, ella no pudo estar en la primera clase conjunta y estaba impaciente por ver lo que se hacía en ella. Cuando se hacía esa sesión, venía a casa y nos contaba lo que hacían y lo bien que se lo pasaba. Yo creo que cuando hay un disfrute, aprendes más. En el caso de las conferencias, para ponerse de acuerdo para hacer los trabajos era un



poco más difícil porque tienen actividades extraescolares por la tarde y a veces cuando no puede una no puede el otro , y era un poco más complejo, pero las actividades conjuntas de Sociales y Lenguaje le han encantado.

Madre 3: En el caso de mi hija, el hecho de no tener libro y tener que hacer ella las actividades le ha beneficiado mucho. Con el libro no hacía nada y ahora ella ha buscado la información y ella ha aprendido a buscarla, y el tener que plasmarla y contarla pues muchísimo mejor, y las clases conjuntas igual que el resto. También para nosotros ha sido nuevo, no sabíamos lo que teníamos que hacer, dónde teníamos que buscar. Nosotros hemos ido viendo paso a paso, porque como al principio no había colgado nada en el blog, cuando se iban colgando cosas e íbamos viendo, ya nos íbamos organizando.

Madre 1: A mí me ha pasado lo mismo. Como al principio no había nada colgado no sabías cómo iba a ser, pero luego a la larga ha sido mejor, porque si hubiera estado puesto todo, se habrían dedicado a copiar. Entonces tenían que prepararse el tema desde cero y eso estaba muy bien porque tenían que buscar los sitios y sintetizarlo también para que fuera corto.

Madre 3: Yo creo que ellos también, aparte de hacer la presentación, todos han hecho una actividad, algo para los demás, para que interactuaran, para ver si lo habían comprendido, como juegos, han hecho maquetas y eso creo que ha sido positivo. En comparación con las otras asignaturas que se han dado de manera clásica, yo creo que ésta ha sido mejor.

E: ¿Habéis visto algún aspecto negativo? No es con el fin de criticar, sino con el fin de mejorar.

Nosotros también les preguntábamos a los niños, con un dibujo, un diagrama, que les había parecido y nos han dado muchas pistas para luego saber cómo mejorarlo.

Madre 3: Yo creo que parte de ese trabajo que realizan en equipo, sería más fácil si lo realizaran en clase, y después , entonces ya quedar, cuando más o menos estuviera configurado y entonces poder decidir lo que hacían de actividades. Muchas veces, los padres con nuestro trabajo, los niños, era difícil organizarnos. Porque si los niños no se podían juntar, al final tienen que hacer cada uno el trabajo por separado y creo que ese no era el objetivo.

Madre 2: También que nos avisaban con solo una semana de antelación el trabajo que tenía que hacer, entonces teníamos que ir, con estrés. Si se supiera con algo más de antelación, podríamos habernos organizado mejor.

E: Y en la parte de música, ¿Habéis tenido que trabajar algo con ellos?

Madre 2: No, ha sido muy natural, formando parte de lenguaje. Ellos no han notado que fuera nada diferente

E: ¿Qué pensáis de los proyectos de innovación, estáis de acuerdo?

Padre 1: Nada tradicional. Yo creo que la tendencia en otros países es que sea todo inter-curricular. Yo lo que he visto aquí, para mí, porque claro yo soy docente, y mi asignatura es el movimiento y yo esto lo he visto muy interesante. Mi asignatura es Educación Física, y lo veo interesante. Ha sido novedoso y lo veo un estímulo. Me parece muy positivo para los chavales, y mucho más ameno que aprender las cosas de otra manera tradicional, o sea, sota, caballo y rey, y entonces para ellos es igual, para ellos es un juego y entonces puedes aprender mejor.

Madre 4: Nosotros como Pedro es nuevo, al principio estábamos que no nos enterábamos de nada, pero luego sí. A partir del segundo trimestre todo fue muy bien. Se enteraba de todo más rápido.

Padre 2: Está muy bien que los niños utilicen la inteligencia de otra manera., algo que es para aplaudir. Porque al final memorizar es algo que...y con la utilización de los datos, es más como utilizas esos datos que el hecho de tener esos datos

E: Os tenéis que dar cuenta que la memoria también la trabajamos..

Padre 2: Ya, si no se trata de olvidarla, pero ya no es el hecho de cómo retienes sino de que tienes solo que retener, que era un poco el sistema antiguo.

Madre 4:... el aprendizaje pasivo, porque esos niños, al final no funciona, ellos necesitan que cuanta más actividad tenga, más se impliquen, más pongan de su parte, pues más aprenden.

Madre 3: Es más real el aprendizaje, porque al final, las cosas que tú haces en la vida no están tan compartimentado. Aunque tú seas matemático, pero en tu día a día, no estás solo en matemáticas. Al final haces otras muchas cosas que tienen relación con otros ámbitos, con otros campos. Para ellos aprender de esta manera, ver que con una canción pueden aprenderse geografía y con sociales pueden hacer cálculos para saber de quién era... pues es una manera más real, creo yo, de aprender.

E: Siempre con la música.

Padre 2: Desgraciadamente antes el truco donde hemos utilizado música creo que ha sido para aprender las tablas de multiplicar

Madre 3: Pero nos las hemos aprendido

E: Lo que ocurre es que en ese caso la música estaba supeditada al medio para aprender, aquí lo que intentamos es...

Padre3: Yo creo que, de esta manera, el aprendizaje les queda mucho más a ellos. Pero yo os quería preguntar una cosa. ¿Pensáis que ellos consiguen encajar todas esas cosas que vais viendo con ellos y consiguen darle un cierto sentido, un orden?

Investigadora: Todo es un proceso, un proceso de maduración y no se les puede pedir desde ya que nos expliquen como relacionan la música, pero sí que tienen la idea de que todo está relacionado. Por ejemplo, con la canción de Asia, creemos que les quedará para siempre. Fue una canción que hicieron ellos mismos y ellos innovaron en nuestras propias ideas. Y eso para mí es un aprendizaje mucho más significativo que lo que nosotros esperábamos. Cada niño tiene su manera de aprender y de crecer.

Madre 1: Yo creo que ellos, vamos en el caso de Lucas, no se han dado cuenta de que estaban integrando música y sociales. Yo creo que no daba lugar porque era una canción, un movimiento, una danza,

Madre 4: A ellos les daba igual, Se aprendía mejor y más divertido de esta forma y...

Madre1: Ellos no eran conscientes de que estaban interrelacionando elementos, para ellos ha sido más divertido, más fácil y más enriquecedor.

Madre 1: Pero eso es lo que está bien, ¿no? Que ellos no hayan sido conscientes de que estaban relacionando dos materias, porque si no, a lo mejor, no hubiera funcionado tan bien. Al final, es un todo y funciona por sí mismo.

Madre 2: Y este proyecto se queda aquí, o vais a ir a otros profesores para ver si se incrementa este sistema. Porque a mí esto me parece genial, pero sería estupendo que poco a poco fueran más los profesores que se incorporaran a este sistema.

Nosotras: No depende de nosotras, Esto es un proyecto de I-A en el que la profesora de Primaria ha querido participar y ha propuesto. Pero esto depende de Primaria...

Madre2: Si y no, porque un colegio tiene una línea de trabajo, y lo bueno sería que el colegio siguiera esa línea de trabajo y que cada profesor se fuera incorporando poco a poco. Desde luego a mí me parece más interesante, porque a Lucía le ha venido genial, porque tiene asignaturas de los dos tipos y yo he visto como avanzaba en unas y en otras y me parece mejor este sistema.

E: Igual que os hemos hecho a vosotros una pequeña muestra, también se lo vamos a hacer a los profesores. Algún profesor nos ha dicho que quería saber qué es lo que hacemos.

El año pasado todo el Departamento de Primaria hizo un seminario para poder trabajar sin libro, pero luego al final solo ha sido vuestra tutora la que lo ha llevado a cabo. Pero no es una política de centro, es más de carácter individual, que tres profesoras, hemos querido probar algo nuevo.

Madre 2: Es cierto que este método supone más trabajo para los profesores y no todos querrán participar, pero para los niños es más enriquecedor, aumenta la creatividad y es una forma de aprender divirtiéndose. El caso concreto de Fran con el libro de Ciencias Naturales, que hay tantas cosas que ver, experimentos, etc. y no, es el libro y todo por los ojos.

Madre 1: Enseñanza pasiva

Madre 2: Quería saber si lo ibais a exportar de alguna manera

E: Nosotros, por lo menos, vamos a decir que la experiencia de este proyecto piloto ha funcionado muy bien, que los padres estáis muy contentos y que estamos abiertos a cualquier consulta que nos quieran hacer

Madre1: Lo malo va a ser el curso que viene si no se hace, los niños van a decir, ¡madre mía! Y ahora esto de memoria.

E: Bueno, veremos lo que ocurre el año que viene. Lamento deciros que el tiempo ha pasado y no quiero haceros llegar tarde a vuestra reunión. Os agradecemos vuestros comentarios y vuestra colaboración. Muchas gracias a todos por brindaros a participar de una manera tan activa en este proyecto.

## Anexo 11. Evaluación del proyecto por parte de los alumnos

### Evaluación del proyecto: Un Misterio en el Monasterio

El curso pasado participaste en un proyecto de innovación que tenía como objetivo la integración de las asignaturas de Ciencias Sociales y Lenguaje Musical. El proyecto se llamó: Un misterio en el Monasterio. Me gustaría saber tu opinión sobre diferentes aspectos relacionados con ese proyecto. El proyecto tenía diferentes partes: las clases de Ciencias Sociales, las clases de Lenguaje Musical y el Laboratorio Musical, que eran las clases especiales que realizábamos al final de las unidades.

1. En relación a las clases de Ciencias Sociales ¿Te resultó difícil trabajar sin libro?

Mucho	Bastante	Algo	Nada
-------	----------	------	------

2. ¿Te gustó realizar los trabajos en grupo que luego exponías en clase?

Mucho	Bastante	Algo	Nada
-------	----------	------	------

3. Realiza una valoración de cómo fue tu aprendizaje de Sociales durante el curso.

Mucho	Bastante	Algo	Nada
-------	----------	------	------

4. ¿Te gustaría volver a trabajar de esa manera con otra asignatura?

Mucho	Bastante	Algo	Nada
-------	----------	------	------

5. En relación a las sesiones de Laboratorio Musical. ¿Cuánto crees que aprendías en ellas sobre contenidos de Lenguaje Musical?

Mucho	Bastante	Algo	Nada
-------	----------	------	------

6. ¿Crees que tenían relación los aspectos que se trataban de Lenguaje Musical con aspectos de Sociales? (Los elementos de la tierra, los planetas, los viajes por el mundo..)

Mucho	Bastante	Algo	Nada
-------	----------	------	------

7. Las sesiones del Laboratorio Musical me parecen que fueron:

Muy importantes	Bastante importantes	Algo importantes	Nada importantes
-----------------	----------------------	------------------	------------------

8. Las sesiones del Laboratorio Musical me parece que estuvieron:

Muy organizadas	Bastante organizadas	Algo organizadas	Nada organizadas
-----------------	----------------------	------------------	------------------

9. Señala el grado de acuerdo de esta afirmación: “Las profesoras que preparaban las sesiones del Laboratorio Musical estaban coordinadas”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------

10. Señala el grado de acuerdo de esta afirmación: “Creemos que las sesiones del Laboratorio Musical podían mejorar en su coordinación y preparación”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------

11. Si tuviera que calificar el proyecto realizado el curso pasado en su totalidad, le pondría:

10-9	8-7	6-5	4-3
------	-----	-----	-----

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

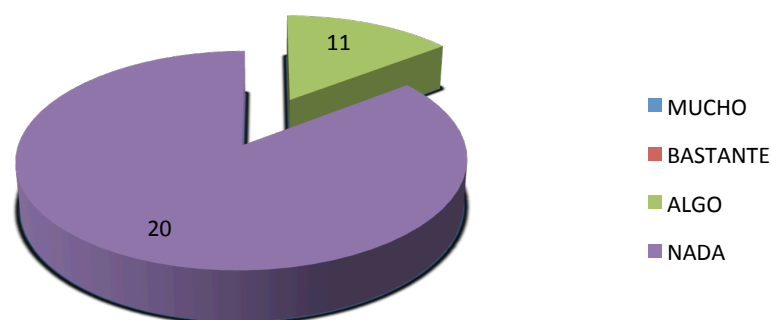
## Resultados de las encuestas

Los alumnos que participaron en el proyecto de Investigación-Acción el curso 2015/2016 fueron 35: 17 alumnos de la clase A y 17 de la clase B. Las encuestas las han realizado 31 alumnos, por ausencias del resto.

### 1. Dificultad para trabajar sin libro de texto en la clase de C. Sociales

Los alumnos contestaron mayoritariamente que no les resultó difícil: un 64,5%, dijo que nada y un 35,5% dijo que algo.

**Gráfico 29. Dificultad para trabajar sin libro de texto en la clase de C. Sociales**

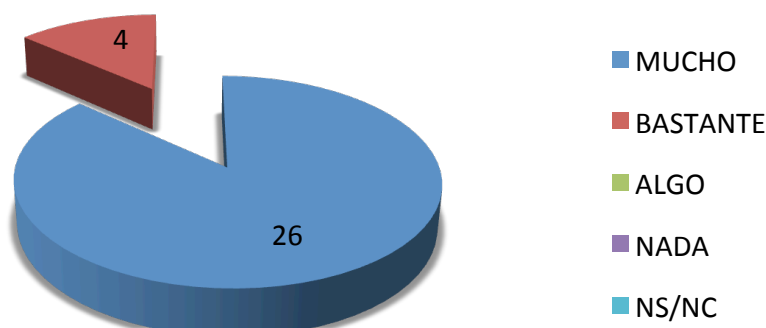


Fuente: Elaboración propia.

### 2. Gusto por realizar los trabajos en grupo que luego se exponían en clase

A la mayoría de los niños les gusto mucho (83,9%) y al resto les gustó bastante (16,1%).

**Gráfico 30. Conformidad con los trabajos en grupo**



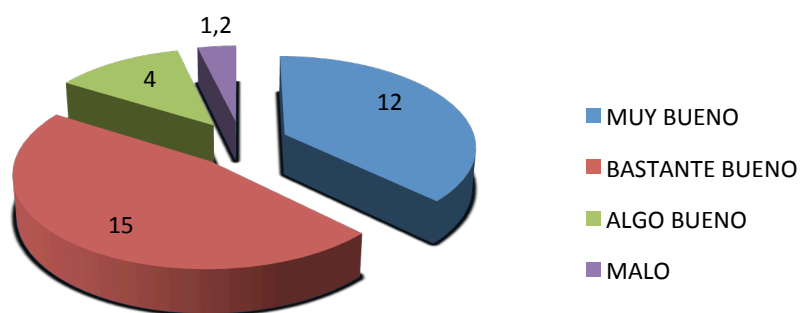
Fuente: Elaboración propia.

### 3. El aprendizaje de Sociales durante el curso



La valoración de los alumnos sobre el aprendizaje de la asignatura durante el curso fue variable. Para el 38,7% de los alumnos de la clase (12) fue muy bueno, para el 48,4% (15) fue bastante bueno y para el 12,9% (4) fue normal.

**Gráfico 31. Calidad del aprendizaje de Sociales durante el curso**

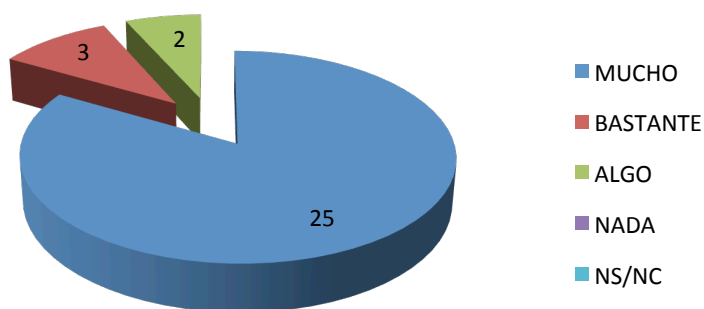


Fuente: Elaboración propia.

#### 4. Uso de esta metodología de trabajo con otra asignatura

También en esta ocasión, a la mayoría de los alumnos (80,6%) le gustaría mucho seguir trabajando de esta manera, al 9,7% de ellos le gustaría bastante y solo el 6,7% le gustaría algo. Pero no hay ningún niño al que no le gustaría volver a trabajar de esta manera en otra asignatura.

**Gráfico 32. Estimación del deseo de utilizar el aprendizaje por proyectos en otra asignatura**

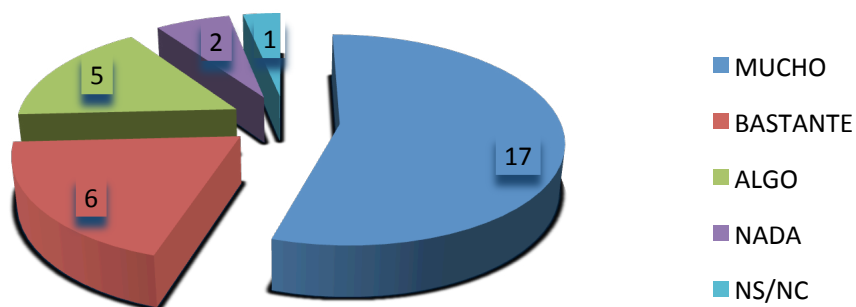


Fuente: Elaboración propia.

### 5. Aprendizaje de Lenguaje Musical en el Laboratorio Musical

Los alumnos en esta ocasión creen que aprendieron mucho el 54,8%, aprendieron bastante un 19,3%, algo el 16,1% , nada el 6,4% y un 3,2% no sabe.

**Gráfico 33. El aprendizaje de Lenguaje Musical en el Laboratorio Musical**

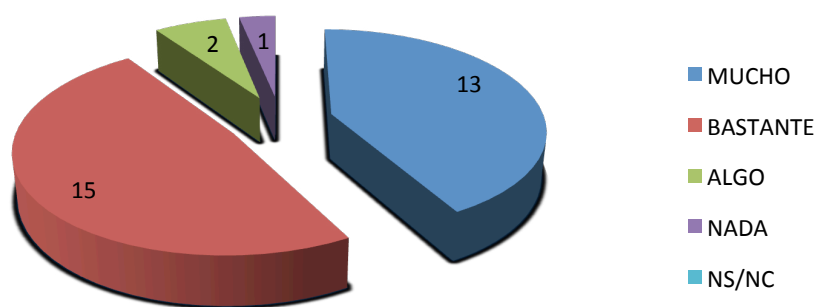


Fuente: Elaboración propia.

### 6. Relación de los aspectos de Sociales con los de Lenguaje Musical

Los alumnos creen que se han relacionado mucho (41,9%) y bastante (48,4%), lo que suma un 90,3%. Solo un 6,4 % cree que se relacionaban algo y el 3,3% no sabe.

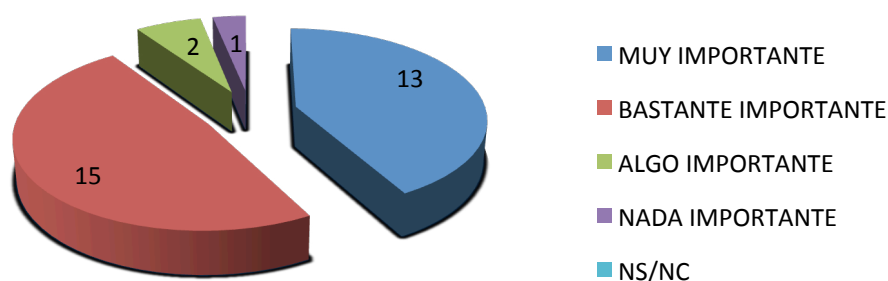
**Gráfico 34. La relación de los aspectos de Sociales con los de Lenguaje Musical**



Fuente: Elaboración propia.

## 7. Importancia de las sesiones de Laboratorio Musical

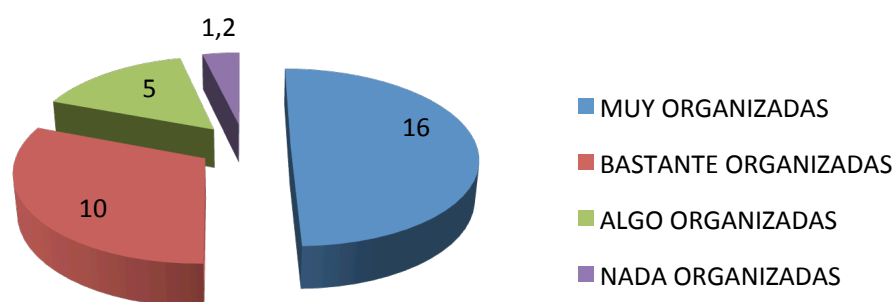
**Gráfico 35. La importancia de las sesiones del Laboratorio Musical**



Fuente: Elaboración propia.

## 8. La organización de las sesiones de Laboratorio Musical

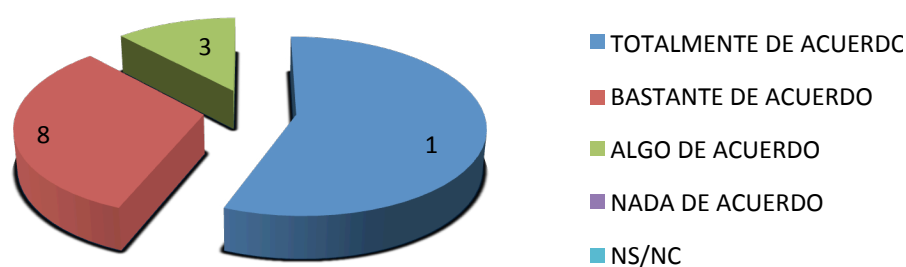
**Gráfico 36. La organización de las sesiones del Laboratorio Musical**



Fuente: Elaboración propia.

## 9. La coordinación de las profesoras en el Laboratorio Musical

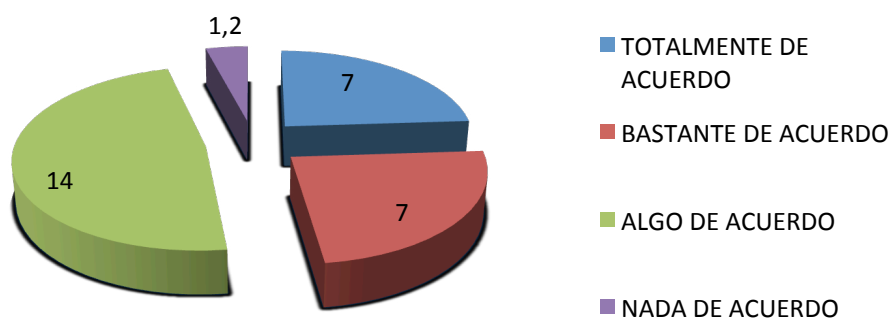
**Gráfico 37. La coordinación de las profesoras en el Laboratorio Musical**



Fuente: Elaboración propia.

## 10. La mejora de las sesiones del Laboratorio Musical

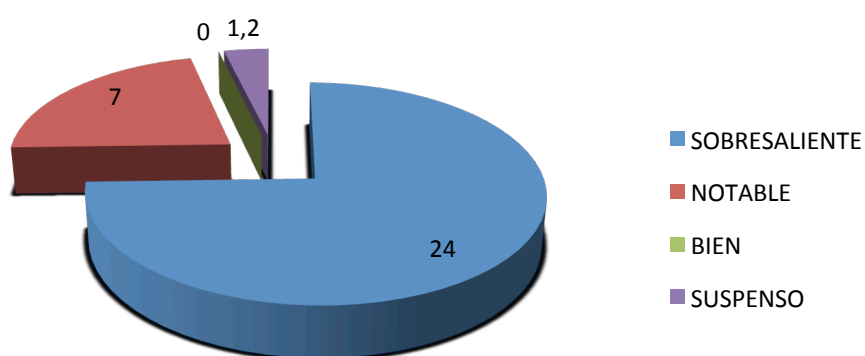
**Gráfico 38. La posibilidad de mejorar las sesiones del Laboratorio Musical**



Fuente: Elaboración propia.

## 11. La calificación del proyecto en su totalidad

**Gráfico 39. Evaluación del proyecto**



Fuente: Elaboración propia.

## **Anexo 12. Modelo del cuestionario realizado a los profesores de música de los Conservatorios y Centros Integrados de la Comunidad de Madrid**

### **CUESTIONARIO APLICADO A UNA MUESTRA REPRESENTATIVA DE PROFESORES MÚSICOS DE LOS CENTROS INTEGRADOS Y CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA C.A.M.**

Mi nombre es M<sup>a</sup> Victoria Rodríguez García, Profesora Superior de Solfeo y Teoría de la Música, Musicología y Pedagogía Musical. Soy profesora de Lenguaje Musical del CIM “Padre Antonio Soler” en San Lorenzo de EL Escorial, desde el año 2002. Estoy realizando la tesis doctoral, bajo el título: *Modelos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje del Lenguaje Musical*, que dirige el Dr. D. Luis Fernando Vílchez, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La tesis está centrada en la observación de las clases que imparten los profesores de Lenguaje Musical del CIM y mi experiencia docente en ese mismo campo. Fruto de esta observación ha surgido el **tema de la conexión y relación entre las dos asignaturas base de la enseñanza elemental: Instrumento y Lenguaje Musical**, sobre el cual me gustaría indagar acerca de vuestra experiencia en el tema.

Uno de los resultados que ha surgido del proceso de mi investigación con los profesores de Lenguaje Musical es que se genera una falta de conexión entre su asignatura y la de Instrumento, y esto se manifiesta, sobre todo en los cursos iniciales, cuando en algunos alumnos se evidencia una falta de conexión entre los aprendizajes de ambas asignaturas.

Se podría pensar, siguiendo los principios constructivistas de Jean Piaget, que los alumnos más pequeños (7-8 años) que comienzan a estudiar música en nuestros centros, están empezando la tercera etapa del desarrollo cognitivo que es el de las operaciones concretas, y todavía necesitan algo más de tiempo y maduración para realizar dicha conexión; de esta manera, el profesor de Lenguaje Musical se enfrenta con grupos de alumnos de diferentes edades, en el caso de la e. no integrada (Conservatorio), y con grupos de alumnos de 7-8 años, en el caso de la e. integrada, lo que hace que su metodología docente varíe, pudiendo tener efectos en la conexión expuesta anteriormente.

Mi intención con esta encuesta es profundizar sobre vuestra experiencia y visión acerca de la relación entre las dos asignaturas y su complementariedad.

Todos los datos obtenidos en esta encuesta serán procesados de manera equitativa y de forma anónima.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

María Victoria Rodríguez García

## COLABORACIÓN EN LA TESIS

“Modelos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje del Lenguaje Musical”,  
realizada por María Victoria Rodríguez García y dirigida por D. Luis Fernando  
Vílchez

Muchas gracias por tu colaboración. Tu experiencia es muy válida, y será considerada como un dato más en el conjunto de datos de la tesis. Por favor, responde según la experiencia y realidad del centro en el que trabajas.

1. Dígame el grado de acuerdo que usted tiene con esta afirmación: *“La relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento es imprescindible”*

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------

2. A su juicio, la asignatura de Lenguaje Musical, dentro del currículo, es:

Muy importante	Bastante importante	Algo importante	Nada importante
----------------	---------------------	-----------------	-----------------

3. En la práctica, de lo que usted conoce por experiencia, las materias Instrumento y Lenguaje Musical se relacionan:

Mucho	Bastante	Algo	Nada
-------	----------	------	------

4. Dígame el grado de acuerdo que usted tiene con esta afirmación: *“La comunicación entre los profesores de las asignaturas de L. Musical e Instrumento de un mismo alumno, es necesaria”*

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------

5. Dígame el grado de acuerdo que usted tiene con esta afirmación: *“La clase colectiva de instrumento es el mejor momento para conectar lo aprendido en Lenguaje Musical con el instrumento.”*

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------

6. En la práctica, de lo que usted conoce por experiencia, las materias Instrumento y Lenguaje Musical que se realizan en un mismo curso, tienen un nivel de dificultad:

Totalmente igual	Bastante igual	Algo diferente	Diferente
------------------	----------------	----------------	-----------

7. De las siguientes estrategias de trabajo posibles para conectar Lenguaje Musical e Instrumento, señale las que usted considera fundamentales:

7.1	Análisis formal, melódico, armónico y rítmico de la partitura de instrumento en la clase de Lenguaje Musical.
7.2	Análisis formal, melódico, armónico y rítmico de la partitura de instrumento en la clase de Instrumento.
7.3	Interpretar la obra de instrumento en la clase de L. Musical.
7.4	Entonar y medir la obra de instrumento (total o parcial) en la clase de Instrumento.
7.5	Utilizar elementos de la partitura en la clase de Lenguaje Musical (fórmulas rítmicas, frases musicales, etc.)

8. Dígame el grado de acuerdo que usted tiene con esta afirmación: *“La mayor o menor relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento depende de la voluntad de los profesores de ambas materias.”*

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------

9. Dígame el grado de acuerdo que usted tiene con esta afirmación: *“La mayor o menor relación de las asignaturas de L. Musical e Instrumento depende de la programación de ambas materias.”*

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------

10. A su juicio, la relación o conexión que hace el alumno entre las asignaturas de Lenguaje Musical e Instrumento es considerado en su centro como:

Muy importante	Bastante importante	Algo importante	Nada importante
----------------	---------------------	-----------------	-----------------

11. En la práctica, de lo que usted conoce por experiencia, en qué grado los alumnos se preocupan de aplicar lo aprendido en Lenguaje Musical a su propio Instrumento:

Mucho	Bastante	Algo	Nada
-------	----------	------	------

12. Dígame el grado de acuerdo que usted tiene con esta afirmación: *“La mayor o menor aplicación de los conocimientos y destrezas aprendidas en L. Musical al estudio del repertorio del instrumento, repercute en el rendimiento de la práctica instrumental”*

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------

13. Según su criterio personal, la función de la asignatura de lenguaje musical en relación a la formación de instrumentistas es:

- |   |  |
|---|--|
| a | Apoyar la formación exclusiva de instrumentistas                 |
| b | Fortalecer las bases de la formación de instrumentistas          |
| c | Podría no existir y no afectaría la formación de instrumentistas |
| d | Otro. especifique:   |

14. Dígame el grado de acuerdo que usted tiene con esta afirmación:

*“La finalidad del lenguaje musical es el desarrollo de las capacidades vocales-rítmicas-psicomotoras-auditivas-expresivas y creativas de tal manera que el código musical se convierta en un instrumento útil y eficaz de comunicación y representación”*

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	-----------------



15. En la siguiente tabla se relacionan algunas actividades que se realizan en las clases de Lenguaje Musical. Manifieste su opinión sobre su utilidad en base a su experiencia y añada las que crea que no están reflejadas:

Actividad	Muy útil	Bastante útil	Algo útil	Nada útil
Lectura de notas				
Ejercicios rítmicos				
Percusión rítmica				
Entonación tonal				
Entonación interválica				
Teoría musical				
Audición musical				
Dictados rítmico-melódicos				
Claves				

12. Comentarios, sugerencias y reflexiones personales sobre el tema (todos serán tomados de forma positiva y contribuirán a llegar a una mejor comprensión del tema tratado):

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

### Anexo 13. Preguntas de opinión para los expertos

## PREGUNTAS PARA LOS EXPERTOS

Tesis de María Victoria Rodríguez García

*Modelos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje del Lenguaje Musical.*

1. ¿Qué diferencias encuentra entre el Solfeo de antes de la LOGSE y el Lenguaje Musical actual?
2. Según su experiencia y conocimiento, ¿cuáles son las principales funciones del Lenguaje Musical?
3. ¿Es exclusiva la asignatura de Lenguaje Musical para la preparación de un instrumentista?
4. ¿Cuáles son los motivos, según su experiencia, por el que algunos alumnos no son capaces de extrapolar las enseñanzas del Lenguaje Musical a su especialidad instrumental?
5. ¿Cree usted que han influido e influyen, de alguna manera, los diferentes métodos de los grandes pedagogos del siglo xx, en la manera de impartir la asignatura de Lenguaje Musical?
6. ¿Cuál es la opinión que le merece esta afirmación de Gumm( 2003: 67)

*“las dificultades a las que tiene que hacer frente el maestro de música o de lenguaje musical no derivan necesariamente de elegir entre un método u otro o entre partes de los mismos. También influyen otros factores entre los que podemos mencionar el enfoque o estilo de enseñanza personal y el propio enfoque del maestro relativo a la enseñanza musical que quiere llevar a cabo”*

7. De entre todas las actividades que se realizan en la clase de Lenguaje Musical: lectura

de notas, claves, teoría, entonación, ejercicios rítmicos, dictado musical, audición musical, entre otras, ¿cuáles cree que son más importantes?

8. Según su experiencia, ¿cuál sería la manera ideal de impartir una clase de Lenguaje Musical? ¿Cuál sería el enfoque de su enseñanza?

## **Anexo 14. Aportación a la investigación de las opiniones del Experto nº 1 catedrático de Lenguaje Musical**

### **PREGUNTAS PARA LA INVESTIGACIÓN**

Tesis de María Victoria Rodríguez García

*Modelos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje del Lenguaje Musical.*

1. ¿Qué diferencias encuentra entre el Solfeo de antes de la LOGSE y el Lenguaje Musical actual?

Podría decirse que es un problema de nomenclatura que tal vez no necesariamente supusiera cambio en uno u otro sentido. Sin embargo, no cabe duda que la voluntad del legislador al cambiar los nombres era marcar la diferencia entre un mero aprendizaje de signos que den acceso a la ejecución instrumental, y un auténtico lenguaje que –como cualquier lenguaje– es necesario adquirir antes que nada a través del ejercicio, la práctica, el disfrute y después el conocimiento, la racionalización de todos y cada uno de los aspectos de un lenguaje ya utilizado.

2. Según su experiencia y conocimiento, ¿cuáles son las principales funciones del Lenguaje Musical?

Poder hacer un uso propio de un Lenguaje. Comprensión, identificación, análisis, elaboración propia de todos los elementos asimilados, todo ello en los diferentes niveles del aprendizaje.

Por otra parte, en mi opinión, el concepto de lenguaje Musical no se limita a una etapa incipiente del aprendizaje musical sino que abarca todo cuanto un músico ha de conocer. Es un lenguaje cuyo conocimiento se enriquece progresivamente y del que, en las dosis apropiadas, hay que partir desde el primer momento en una forma holística, accediendo a las semillas de todos y cada uno de sus aspectos por la sensación luego racionalizada. Ningún

signo sin su comprensión, sin su traducción sonora, sin una imagen mental previa a su lectura o su escritura.

3. ¿Es exclusiva la asignatura de Lenguaje Musical para la preparación de un instrumentista?

Puede ser desde una herramienta no significativa hasta la adquisición de todos los aspectos de la obra, siempre, repito, a los niveles que en cada momento corresponda. El que sea una u otra cosa dependerá de cómo esté inserta dentro del Lenguaje Musical, aquí expresado instrumentalmente, lo cual es tarea de los maestros.

4. ¿Cuáles son los motivos, según su experiencia, por el que algunos alumnos no son capaces de extrapolar las enseñanzas del Lenguaje Musical a su especialidad instrumental?

Tendría que repetir lo anterior. El alumno suele ser muy dócil cuando se le invita a comprender lo que interpreta con los mismos recursos que cuando escucha, canta o adquiere elementos rítmicos, máxime si, además se le hace notar la contextualización histórica de la obra, del compositor, etc.

Creo que, precisamente uno de los riesgos del aprendizaje musical puede ser el hacer compartimentos estancos de cada uno de los aspectos del curriculum: lenguaje, -incluyendo escucha, entonación, ritmo, significación de elementos- instrumento, en su caso coro, conjunto instrumental, armonía, etc., siendo que en una carrera musical no hay más que un gran tema que es la música si bien contemplada desde sus diferentes vertientes. El trabajo en equipo de los maestros debe solventar este problema.

5. ¿Cree usted que han influido e influyen, de alguna manera, los diferentes métodos de los grandes pedagogos del siglo xx, en la manera de impartir la asignatura de Lenguaje Musical?

Sí, creo que han tenido una influencia muy positiva especialmente en el hecho de insistir respecto a iniciar el acercamiento a la música desde la música misma.

6. ¿Cuál es la opinión que le merece esta afirmación de Gumm( 2003: 67)

*“las dificultades a las que tiene que hacer frente el maestro de música o de lenguaje musical no derivan necesariamente de elegir entre un método u otro o entre partes de los mismos. También influyen otros factores entre los que podemos mencionar el enfoque o estilo de enseñanza personal y el propio enfoque del maestro relativo a la enseñanza musical que quiere llevar a cabo”*

Creo que la dificultad del maestro no es tanto el método a elegir como tener claros los objetivos a lograr y la secuencia establecida para tal logro. Sabido eso será fácil buscar los materiales adecuados aunque no pertenezcan a ningún método determinado. Cuando un maestro está ya hecho responde a varias influencias asimiladas, no necesariamente a métodos o sistemas. Se podría hablar, a mi juicio, más de filosofía personal de la enseñanza.

7. De entre todas las actividades que se realizan en la clase de Lenguaje Musical: lectura de notas, claves, teoría, entonación, ejercicios rítmicos, dictado musical, audición musical, entre otras, ¿cuáles cree que son más importantes?

Pienso que todas son una y ninguna debe estar ausente cuando el foco se pone en algo monográfico. Le doy una importancia capital a la audición inteligente, analítica, comentada, al nivel en que el alumno se encuentre, audición que puede o no convertirse en un dictado. La música suena y su vehículo de recepción es el oído, no la vista ni lo teórico. Todo ello será una consecuencia de la música misma, percibido y reconocido en ella. Las claves son una mera herramienta para aplicación instrumental dependiendo del instrumento. Su importancia está en la tesitura que representan y no en los nombres.

8. Según su experiencia, ¿cuál sería la manera ideal de impartir una clase de Lenguaje Musical? ¿Cuál sería el enfoque de su enseñanza?

Denomino las clases –a todos los niveles- como “taller”. Es en una constante comunicación con el alumno, pidiéndole que comente, que reflexione, que pruebe; dándole puntos de apoyo que dificulten el error para afianzar la autoestima; compartiendo los comentarios con todos los compañeros, aprendiendo unos de otros. Ya es tópico por cierto decir que el alumno es el protagonista de su aprendizaje y que nuestra función es la de darles herramientas y observar el uso que hacen de ellas para la adquisición del conocimiento para, en su caso,

corregir el punto de vista o sugerir mejores vías de adquisición. Ello permite una evaluación muy precisa de las necesidades concretas de cada alumno, su nivel de comprensión, etc., y también, evaluar nuestro trabajo buscando mejorar cada vez la forma de facilitar los caminos. Evaluación continua –real- de unos y otros.

## **Anexo 15. Aportación a la investigación de las opiniones del Experto nº 2 Catedrático de Lenguaje Musical**

### **PREGUNTAS PARA LOS EXPERTOS**

Tesis de María Victoria Rodríguez García

*Modelos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje del Lenguaje Musical.*

1. ¿Qué diferencias encuentra entre el Solfeo de antes de la LOGSE y el Lenguaje Musical actual?

El principal objetivo del Lenguaje Musical es (o debe ser) el aprendizaje de la música en un sentido amplio, partiendo de la vivencia de la propia música y no como teoría ajena al aprendiz.

El objetivo del Solfeo, exceptuando los ejercicios de dictado musical, consistía en la correcta interpretación de los signos musicales, si bien, con la “teoría de la música”, en el mejor de los casos, se conseguía memorizar unos conceptos que ni se entendían ni se sentían como propios.

2. Según su experiencia y conocimiento, ¿cuáles son las principales funciones del Lenguaje Musical?

La enseñanza musical, tanto desde la audición (transcripción correcta de lo escuchado al signo), como desde la partitura (transformación correcta a sonido desde el signo).

3. ¿Es exclusiva la asignatura de Lenguaje Musical para la preparación de un instrumentista?



Debería ser parte importante de la formación básica de la enseñanza general obligatoria, por supuesto, a un nivel distinto del de cualquier estudiante de música, no solo instrumentistas.

4. ¿Cuáles son los motivos, según su experiencia, por el que algunos alumnos no son capaces de extrapolar las enseñanzas del Lenguaje Musical a su especialidad instrumental?

Mi experiencia en los últimos años es en el Grado Superior.

En este nivel es demasiado frecuente no relacionar entre sí lo aprendido en las distintas asignaturas del currículo y muchas veces tampoco se hace corresponder este conocimiento con la música, resultando únicamente una comprensión teórica de la partitura.

5. ¿Cree usted que han influido e influyen, de alguna manera, los diferentes métodos de los grandes pedagogos del siglo xx, en la manera de impartir la asignatura de Lenguaje Musical?

Afortunadamente siguen influyendo.

Lo dicho no exime a un buen profesor de conocer y adaptar lo que de cada uno de ellos mejor se adecúa a sus condiciones particulares y a las de sus propios alumnos en las circunstancias socioculturales del momento actual, valorando lo que todavía tiene vigencia y lo que dejó de tenerla.

6. ¿Cuál es la opinión que le merece esta afirmación de Gumm( 2003: 67)

*“las dificultades a las que tiene que hacer frente el maestro de música o de lenguaje musical no derivan necesariamente de elegir entre un método u otro o entre partes de los mismos. También influyen otros factores entre los que podemos mencionar el enfoque o estilo de enseñanza personal y el propio enfoque del maestro relativo a la enseñanza musical que quiere llevar a cabo”*

Estoy totalmente de acuerdo, si bien, como declara el autor, los dos factores explicitados lo son “entre los que podemos mencionar”.

7. De entre todas las actividades que se realizan en la clase de Lenguaje Musical: lectura de notas, claves, teoría, entonación, ejercicios rítmicos, dictado musical, audición musical, entre otras, ¿cuáles cree que son más importantes?

Audición, de la cual el dictado musical es nada más que una parte.

8. Según su experiencia, ¿cuál sería la manera ideal de impartir una clase de Lenguaje Musical? ¿Cuál sería el enfoque de su enseñanza?

Partir de la música tonal (clásica o comercial), pro ser parte muy importante de los conocimientos previos de los alumnos, aunque muchos de estos conocimientos no sean conscientes, y basarse tanto en la audición como en la partitura.

## **Anexo 16. Aportación a la investigación de las opiniones del Experto nº 3 profesor de Lenguaje Musical**

### **PREGUNTAS PARA LOS EXPERTOS**

Tesis de María Victoria Rodríguez García

*Modelos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje del Lenguaje Musical.*

1. ¿Qué diferencias encuentra entre el Solfeo de antes de la LOGSE y el Lenguaje Musical actual?

Antes se le daba más importancia a todo el Solfeo cantado y ahora lo leen todo. Antes todo se cantaba, se trabajaba todo. La teoría ahora es mejor que antes que todo era de memoria. Ahora es una teoría aplicada.

2. Según su experiencia y conocimiento, ¿cuáles son las principales funciones del Lenguaje Musical?

Saber leer perfectamente una partitura y comprenderla. Saber interpretarla, fraseando.

3. ¿Es exclusiva la asignatura de Lenguaje Musical para la preparación de un instrumentista?

Sí, es exclusiva. EL Solfeo es la base de todo.

4. ¿Cuáles son los motivos, según su experiencia, por el que algunos alumnos no son capaces de extrapolar las enseñanzas del Lenguaje Musical a su especialidad instrumental?

Llevo 47 años dando clase. Yo lo resuelvo trabajando las partituras de los instrumentos. Hay alumnos que les cuesta entender la parte teórica. Yo hago la lección de Solfeo con las partituras de instrumento. La enseñanza del Lenguaje Musical tiene un enfoque diferente, es más lúdico y no para un Conservatorio.

5. ¿Cree usted que han influido e influyen, de alguna manera, los diferentes métodos de los grandes pedagogos del siglo xx, en la manera de impartir la asignatura de Lenguaje Musical?

Claro que sí. Influyen y siguen influyendo. Los libros de entonación de Chevais, el Do móvil de Kodaly. Cada profesor toma elementos de los pedagogos.

6. ¿Cuál es la opinión que le merece esta afirmación de Gumm( 2003: 67)

*“las dificultades a las que tiene que hacer frente el maestro de música o de lenguaje musical no derivan necesariamente de elegir entre un método u otro o entre partes de los mismos. También influyen otros factores entre los que podemos mencionar el enfoque o estilo de enseñanza personal y el propio enfoque del maestro relativo a la enseñanza musical que quiere llevar a cabo”*

Cada maestro tiene su manera de dar clase. Todos llegamos al objetivo final. Cada profesor tiene sus herramientas. Lo importante es llegar al objetivo. Cada profesor lo utiliza bajo su experiencia. No se da clase siempre de la misma manera.

7. De entre todas las actividades que se realizan en la clase de Lenguaje Musical: lectura de notas, claves, teoría, entonación, ejercicios rítmicos, dictado musical, audición musical, entre otras, ¿cuáles cree que son más importantes?

Más importante. Todo es importante. Lectura de notas es la base para poder hacer el ritmo y la entonación. Todo es importante y nada prevalece. Todo se complementa.

8. Según su experiencia, ¿cuál sería la manera ideal de impartir una clase de Lenguaje Musical? ¿Cuál sería el enfoque de su enseñanza?

Los alumnos entonaran perfectamente una melodía con las dificultades de cada curso y rítmicamente no tuvieran ningún problema de lectura. Educando el oído, distinguiendo Mayor de menor. Para empezar: se cantan intervalos de una u otra dificultad. Lecciones, melodías de autor. Después dictado preparado con la entonación. Ritmo y teoría. Exámenes todos los días, porque se pregunta todos los días.

## **Anexo 17. Figuras (imágenes de momentos de las observaciones y de la Investigación-Acción)**

**Figura 14. Imagen de una clase de Lenguaje Musical del CIM Padre Antonio Soler**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 15. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical I**



Fuente: Elaboración propia.



**Figura 16. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical II**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 17. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical II**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 18. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical III**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 19. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical IV**



Fuente: Elaboración propia.



**Figura 20. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical V**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 21. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical VI**



Fuente: Elaboración propia.

Figura 22. Imagen de una sesión de Laboratorio Musical VI



Fuente: Elaboración propia.

